DOCUMENT RESUME

ED 197 595 FL 012 007

AUTHOR	Mougeon, Raymond: And Others
TITLE	Le Francais parle en situation minoritaire: Volume I (French Spoken in Minority Situations).
INSTITUTION	Ontario Dept. of Education, Toronto.
PUB DATE	80
NOTE	273p.
AVAILABLE FROM	Ontario Government Bookstore, 880 Bay Street, Toronto, Ontario M7A 1L2, Canada.
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Bilingual Education: *Bilingualism: Elementary Secondary Education: English: *French: *Interference (Language): *Language Maintenance: *Minority Groups: Sociocultural Patterns: *Speech Communication
IDENTIFIERS	*Ontario

ABSTRACT

A previous study indicated localities in which students speak French most of the time, localities where they speak it only sometimes, and one locality between the two extremes. The study reported here was of students in three localities belonging to the groups just mentioned, namely, Cornwall, Pembroke, and North Bay. It revealed that students who communicate always or often in English (Pembroke) showed considerable delay in acquiring basic elements of French, while those who always or often communicate in French (Cornwall) were close to French-speaking students from majority or unilingual Francophone communities in acquisition of basic elements of the language. Students in North Bay generally acquired basic knowledge of French only at the end of the elementary cycle, while students in Pembroke acquired them only at the end of secondary school, if at all. Mastery of French and communication in French were revealed to be closely allied to each other. Because French-language schools in such situations include two groups of students (those for whom French is a first language and those for whom it has become a second language), programs, methods, and materials must be adapted to the variety of linguistic capacities of the Franco-Ontarian students in communities in which they are a minority. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED197595

LE FRANÇAIS PARLÉ EN SITUATION MINORITAIRE: VOLUME I

EMPLOI ET MAÎTRISE DU FRANÇAIS PARLÉ PAR LES ÉLÈVES DES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE DANS LES COMMUNAUTÉS FRANCO-ONTARIENNES MINORITAIRES

RAYMOND MOUGEON, Chercheur principal
CORA BRENT-PALMER
MONIQUE BÉLANGER
WLADYSLAW CICHOCKI

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Ministry of Education, Ontario

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Il reflète l'opinion des auteurs et ne correspond pas nécessairement à celle du ministère.

Le docteur Bette Stephenson, ministre
H. K. Fisher, sous-ministre

AUG 7 1980

© Ministre de l'Éducation de l'Ontario, 1980
Queen's Park
Toronto (Ontario)

MINISTRY OF EDUCATION CATALOGUING IN PUBLICATION

Mougeon, Raymond.
Emploi et maîtrise du français parlé par les élèves de langue française dans les communautés franco-ontariennes minoritaires / Raymond Mougeon, chercheur principal... [et. al.]. --

(Le français parlé en situation minoritaire ; v.I)

"Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario."
Bibliographie:

1. French language in Ontario. I. Ontario. Ministère de l'Éducation. II. Title. III. Series.

ON01836 371.971140713 UTLAS: 54011721

ISBN vol. I 0-7743-5202-7
ISBN 2 vols. 0-7743-5204-3

On peut en commander d'autres exemplaires à

L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
Service des vents
252 Bloor Street West
Toronto, Ontario
M5S 1V6

ou à la

Librairie du gouvernement de l'Ontario
880 Bay Street
Toronto, Ontario
M7A 1L2

1 2 3 4 5 XX 88 38 28 18 08

Table des matières

Résume/v

Introduction générale/1

I Description générale de la phase I/2

1.0 Arrière-plan de la recherche de la phase I/2

1.1 Présentation générale de la recherche de la phase I/4

II L'enquête sociolinguistique/8

2.0 Arrière-plan de l'enquête sociolinguistique/8

2.1 Le maintien du français en Ontario: le facteur démographique/8

2.2 Le maintien du français en Ontario: le domaine familial/11

2.3 Le maintien du français en Ontario: les domaines extra-familiaux/13

2.4 Conclusion 16

III Méthodologie de l'enquête sociolinguistique/17

3.0 Sélection des écoles/17

3.1 Sélection des élèves/19

3.2 Receuil des données/19

3.2.1 Description du questionnaire/19

3.2.2 Administration du questionnaire/21

3.2.3 Traitement et analyse des données/21

IV L'emploi du français et de l'anglais/24

4.0 Concentration francophone et niveau de maintien du français dans les sept communautés minoritaires/24

4.1 Différentes mesures du maintien du français/26

4.2 Conclusion/30

4.3 Analyse des données de l'enquête/32

4.3.1 Emploi du français dans neuf situations de communication/32

4.3.2 Etude des différences intercommunautaires relatives a l'emploi du français dans quatre situations de communication/41

4.3.2.1 Conclusion/55

4.3.3 Importance de la communication en français avec les parents/57

V Evaluation du français parlé/63

5.0 Introduction/63

5.1 Méthodologie/66

5.1.1 Echantillon/66

5.1.1.1 Les communautés expérimentales/66

5.1.1.2 La communauté témoin/67

5.1.2 Recueil des données/69

5.1.2.1 Les communautés minoritaires/69

5.1.2.2 La communauté majoritaire/70

5.1.3 Traitement des données pour fin d'analyse/70

5.2 Aperçu des travaux pertinents pour notre étude/70

5.2.1 Introduction/70

5.2.2 L'usage des pronoms réfléchis/71

5.2.3 Les anglicismes/73

5.3 Résultats/76

5.3.1 L'emploi du pronom réfléchi/76

5.3.2 Conclusion/81

5.3.3 Emploi des anglicismes/83

5.3.3.1 Introduction/83

5.3.3.2 Les substantifs/85

5.3.3.3 Les verbes/93

5.3.3.4 Conclusion/99

5.3.3.5 Différences interindividuelles et intercommunautaires dans l'emploi des anglicismes/100

VI Conclusion générale/122

Sommaire/127

Summary/138

Tentative de synthèse des résultats des volumes I et II/148

Bibliographie/151

Appendices:

A: Liste des travaux de recherches sociolinguistiques du Centre d'études franco-ontariennes/157

B: Les instruments de recherche/169

C: Répertoire des anglicismes/188

D: Annexe statistique/231

Dans le cadre d'un projet de recherche contractuel effectué pour le ministère de l'Education, une enquête sociolinguistique a été réalisée auprès de groupes d'élèves inscrits dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française des localités de Cornwall, Ottawa, North Bay, Welland, Pembroke, Windsor et Toronto. Dans ces sept localités les francophones sont en position minoritaire. L'enquête avait pour but, d'une part, de mesurer la fréquence de l'emploi du français et de l'anglais par les élèves de ces écoles dans plusieurs situations de communication et, d'autre part, d'évaluer la maîtrise du français par ces mêmes élèves.

En ce qui concerne le premier objectif, l'enquête a révélé que dans les situations où les élèves communiquent avec leurs parents, plus de 50% des élèves et de leurs parents emploient toujours ou souvent le français. Par contre, dans les situations où les élèves communiquent avec des membres de leur génération (frères et soeurs ou amis) le pourcentage des élèves qui communiquent toujours ou souvent en français est de 17% en moyenne. En d'autres termes, dans ces situations l'anglais est la langue de communication dominante. L'enquête a également révélé que dans ce dernier type de situation de communication le pourcentage des élèves qui emploient toujours ou souvent l'anglais augmente durant la scolarité des élèves. Finalement, l'enquête a permis de déceler des différences intercommunautaires par rapport à l'emploi du français par les élèves dans les différentes situations de communication à l'étude. D'une façon générale, on peut distinguer deux localités où l'on trouve les proportions les plus élevées d'élèves qui communiquent toujours ou souvent en français, ce sont Cornwall et Ottawa. A l'autre extrême, on trouve les localités de Welland, Toronto, Windsor et Pembroke où les proportions d'élèves qui communiquent toujours ou souvent en français sont généralement basses. Quant à North Bay, on constate qu'elle occupe une position intermédiaire entre les deux groupes de localités énumérées ci-dessus.

L'étude de la maîtrise du français parlé a porté sur les élèves de trois localités appartenant aux groupes que nous venons de présenter. Il s'agit de Cornwall, North Bay et Pembroke. L'étude a révélé l'existence de différences interindividuelles et intercommunautaires dans la maîtrise de plusieurs aspects du français et notamment dans la maîtrise de certains éléments de base. Plus précisément, l'étude a révélé que les élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais manifestaient un retard considérable dans leur acquisition de ces éléments de base alors que les élèves qui communiquent toujours ou souvent en français avaient une acquisition et une maîtrise de ces éléments proche de celle qu'on peut constater chez des élèves francophones provenant de communautés francophones majoritaires ou unilingues. En ce qui concerne les différences intercommunautaires, on a constaté que l'ensemble des élèves de Cornwall avait maîtrisé ces éléments de base au début du cycle élémentaire, qu'une proportion non négligeable des élèves de North Bay avait des difficultés avec ces éléments jusqu'à la fin du cycle élémentaire et qu'une proportion non négligeable des élèves de Pembroke n'avait toujours pas maîtrisé ces éléments à la fin du secondaire. On constate donc que les différences interindividuelles et intercommunautaires dans la maîtrise du français parlé reflètent les différences interindividuelles et intercommunautaires dans la fréquence de l'emploi du français comme langue de communication. En d'autres termes, maîtrise du français et communication en français se sont révélées être étroitement liées.

En conclusion, les résultats de l'enquête suggèrent qu'en communauté francophone minoritaire les écoles de langue française incluent deux groupes d'élèves: (a) des élèves pour lesquels le français est et tend à rester une première langue et (b) des élèves pour lesquels le français est devenu une deuxième langue. Il nous semblerait important que l'on s'assure que les programmes, méthodes, manuels utilisés pour l'enseignement du français et en français sont adaptés à l'hétérogénéité des capacités linguistiques des élèves franco-ontariens en communauté minoritaire.

Du mois de juillet 1978 au mois de juillet 1979, le Ministère de l'éducation de l'Ontario a financé une étude portant sur les élèves des écoles de langue française dans sept localités ontariennes: Windsor, Welland, Toronto, Cornwall, Ottawa, North Bay et Pembroke. Le projet de recherche était divisé en deux phases. La première consistait en une étude de l'emploi du français et de l'anglais par les élèves dans différentes situations de communication et en une étude sur la qualité de leur français parlé (objectifs 1 et 2 du contrat de recherche). Une équipe de sociolinguistes du Centre d'études franco-ontariennes à l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario (O.I.S.E.) a effectué les recherches concernant la phase I. Elle a travaillé sous la direction du professeur Raymond Mougeon et a eu pour coordonnatrice Cora Brent-Palmer, tous deux travaillant au Centre d'études franco-ontariennes. La deuxième phase du projet de recherche avait les objectifs suivants: (a) un inventaire critique du matériel pédagogique pour l'enseignement du français oral utilisé dans les écoles de langue française des localités mentionnées ci-dessus; (b) une étude des attitudes des enseignants responsables du français oral et leurs méthodes d'enseignement dans ces mêmes écoles et (c) une étude de la formation professionnelle reçue par ces mêmes enseignants. La phase II a été conduite par une équipe de recherche de l'Institut franco-ontarien de l'Université Laurentienne à Sudbury sous la direction du professeur Benoît Cazabon et de M. Normand Frenette.

Bien que le professeur Raymond Mougeon ait été responsable de la coordination générale du projet de recherche, chaque équipe de chercheurs fut responsable des travaux de recherches (enquête, dépouillement et analyse des données, rédaction d'un rapport final) de leur propre phase du projet de recherche. Le présent volume est le rapport final qui fait suite à la phase I de la recherche. Le *Volume II* est le rapport final de la phase II de la recherche. Cependant, a la fin de chaque volume on trouvera une section dans laquelle on tente de faire une brève synthèse des résultats principaux des deux phases du projet de recherche.

1.0 Arrière-plan de la recherche de la phase I

On est généralement d'avis que l'enseignement en langue française devrait jouer un rôle important dans le maintien du français par les francophones de l'Ontario. Dix ans après la légalisation de l'enseignement de langue française en Ontario, on est en droit de tenter de mesurer l'importance de ce rôle, notamment dans les localités ontariennes où les francophones sont minoritaires (démographiquement parlant)[1] et où l'on a pu observer durant les dernières décennies une forte tendance à l'assimilation linguistique des francophones à la majorité anglophone. Cela étant, on peut également se demander si dans ces communautés franco-ontariennes minoritaires, l'école de langue française permet aux élèves qui la fréquentent d'acquérir une connaissance adéquate du français. C'est précisément pour essayer de répondre à ces deux questions que le Ministère de l'éducation de l'Ontario a décidé d'enquêter en milieu scolaire franco-ontarien minoritaire (dans les sept localités citées plus haut, les francophones constituent une minorité). A notre avis, il est d'autant plus important et urgent d'essayer de répondre à ces deux questions que dans les communautés franco-ontariennes minoritaires, l'école est souvent la seule institution publique qui fonctionne en français. D'autre part, dans ces mêmes communautés, il semble que pour ce qui est du maintien du français chez les jeunes, l'école de langue française ne bénéficie pas du soutien massif des parents. En effet, on a pu constater dans plusieurs études (Mougeon et Canale 1978 et Vachon 1973) qu'une proportion non-négligeable des parents des élèves des écoles de langue française en communauté minoritaire communiquent en anglais avec leurs enfants à la maison. Il convient d'admettre que dans une telle situation l'école de langue française doit surmonter des obstacles considérables dans l'atteinte des deux objectifs énoncés plus haut.

La question de l'efficacité de la scolarisation en langue minoritaire face au maintien de cette langue et à son acquisition par les élèves a déjà préoccupé de nombreux chercheurs et éducateurs oeuvrant en milieu minoritaire (Fishman 1976). Il faut pourtant admettre que

dans de nombreuses communautés minoritaires de par le monde, la scolarisation en langue minoritaire s'est souvent avérée (à des degrés différents) incapable d'atteindre les objectifs du maintien et de l'acquisition de langue minoritaire par les jeunes générations de communautés minoritaires (Fishman 1976 et Mackey 1978). Cet échec relatif a amené certains de ceux que se (pré)occupent de l'éducation en langue minoritaire à se demander si l'école de langue minoritaire peut à elle seule assurer le maintien de la langue minoritaire voire même freiner sa disparition (Fishman 1976, Mackey 1978, Mougeon et Canale 1978 et 1979).

A l'occasion d'une récente conférence sur la langue d'éducation en milieu minoritaire (cf. Alatis 1978), l'échec de la scolarisation en langue minoritaire a été attribué au fait que les autorités scolaires ont manqué d'information, durant la phase de planification, sur les facteurs sociolinguistiques qui affectent l'éducation des enfants des groupes minoritaires. A ce sujet, on a souligné qu'il était nécessaire que les responsables de la planification et de la programmation de l'éducation en langue minoritaire aient à leur disposition des renseignements réalistes sur les implications sociales et linguistiques de cette éducation, si on désire qu'ils mettent sur pied le genre d'institutions et de programmes qui répondent aux besoins des membres des communautés minoritaires (cf. Fishman et Lovas 1972). A ce sujet, il nous semble que les responsables de l'enseignement en langue française en Ontario devraient pouvoir disposer entre autres de renseignements détaillées sur le maintien général du français dans chacune des différentes communautés franco-ontariennes minoritaires à l'étude, le maintien du français par les parents franco-ontariens de ces différentes communautés, le maintien du français par les élèves franco-ontariens de ces différentes communautés et la maîtrise du français par ces mêmes élèves. La recherche de la phase I essaiera de fournir de tels renseignements. Ceux-ci pourront peut-être permettre la formulation de nouvelles politiques dans le domaine scolaire mais aussi dans le domaine extra-scolaire[2] qui devraient aider les écoles ontariennes de langue française à surmonter les nombreux obstacles qui les empêchent d'atteindre leurs objectifs.

1.1 Présentation générale de la recherche de la phase I

Nous avons signalé ailleurs (Mougeon et Canale 1979) la nécessité d'obtenir des renseignements sur l'impact de la force démographique des francophones dans une localité donnée sur le maintien et la maîtrise du français par les jeunes Franco-ontariens de cette localité. Nous sommes devenus conscients d'une telle nécessité à la suite d'enquêtes réalisées en milieu scolaire franco-ontarien minoritaire (Welland) et en milieu scolaire majoritaire (Hawkesbury). Ces enquêtes avaient révélé entre autres l'existence de différences considérables dans le comportement linguistique des élèves franco-ontariens de ces deux localités (cf. Mougeon et Canale 1979). Plus précisément, les élèves franco-ontariens de Welland montraient des signes d'assimilation linguistique avancée alors que ceux de Hawkesbury montraient des signes d'un maintien du français élevé et solide. Puisque les sept communautés minoritaires sélectionnées par le Ministère (Welland, Windsor, Toronto, Cornwall, Ottawa, North Bay et Pembroke) présentent des taux de concentration francophone différents (cf. plus bas pour un exposé détaillé de ces différences), il nous a semblé légitime de tenter de voir si l'on pouvait associer à ces différences des différences correspondantes dans le maintien et la maîtrise du français par les jeunes de ces sept communautés. Une réponse à cette question devrait permettre entre autres de mesurer l'(in)efficacité relative des écoles de langue française dans ces différentes communautés pour ce qui est de l'atteinte des deux objectifs sus-mentionnés. A ce sujet, la recherche de la phase I avait les trois buts généraux suivants: (a) effectuer une comparaison intercommunautaire du niveau d'assimilation linguistique des élèves (évalué par rapport à leur emploi du français et de l'anglais pour communiquer dans différentes situations de communication); (b) effectuer une comparaison intercommunautaire du niveau de maîtrise de la langue parlée par les élèves et (c) effectuer une comparaison intercommunautaire de l'interaction possible entre l'emploi variable du français pour communiquer et la maîtrise du français parlé par les élèves. De plus, suivant l'exemple de recherches antérieures effectuées en communauté linguistique minoritaire (cf. entre autres Fishman 1966 et Labov 1972), nous avons décidé d'étudier les questions

du maintien et de la maîtrise du français par les jeunes Franco-ontariens en fonction des deux paramètres sociologiques suivants: l'appartenance socio-économique et le niveau de scolarité des élèves.

Afin d'atteindre les objectifs décrits plus haut, la recherche de la phase I a été divisée en deux parties. La première concernait le maintien du français par les élèves et la deuxième concernait leur maîtrise du français parlé. La première partie a impliqué notamment: (a) une étude des données linguistiques du recensement national de 1971 pour chacune de nos sept communautés et (b) une enquête portant sur le comportement communicatif des élèves dans plusieurs contextes de communication. Cette enquête a été effectuée à l'aide d'un questionnaire qui fut administré aux élèves des écoles de langue française dans les sept communautés et au niveau de la 2ème, 5ème, 9ème et 12ème années. L'enquête a porté sur plus de 2,000 élèves franco-ontariens (voir plus bas pour des détails sur cette population). La deuxième partie de la phase I a impliqué le recueil de données sur le français parlé d'échantillons d'élèves franco-ontariens des sept localités, à l'aide d'entrevues individuelles enregistrées. Un échantillon de 40 élèves par communauté fut interviewé de la sorte (voir plus bas pp. 17 - 19 pour des détails sur nos échantillons d'élèves interviewés).

La recherche de la phase I est passée par les étapes suivantes: (a) administration du questionnaire (durant les deux dernières semaines de septembre 1978 et les deux premières semaines d'octobre 1978); (b) analyse de certaines des réponses aux questions du questionnaire afin de sélectionner pour les entrevues, des échantillons d'élèves qui soient représentatifs de la population touchée par les questionnaires (durant les deux dernières semaines d'octobre 1978 et la première semaine de novembre 1978); (c) réalisation des entrevues individuelles enregistrées avec les élèves des sept échantillons (durant la fin novembre 1978, les deux premières semaines de décembre 1978 et plus de la moitié du mois de janvier 1979).

L'ensemble considérable des données recueillies à l'aide des questionnaires et des entrevues devait être analysé de la fin janvier 1979 à la fin du mois de mai 1979. Les mois de juin et juillet devaient être consacrés à la rédaction du rapport final. Cependant, étant donné l'ampleur de l'ensemble des données recueillies, les strictes limites budgé-

taires et temporelles qui nous avaient été imposées et l'occurrence de plusieurs problèmes durant l'analyse des données linguistiques, nous n'avons pu respecter notre échéancier à la lettre pour ce qui était de la phase analyse des données (nous avons accusé un retard de trois mois). De plus, étant donné les restrictions financières et temporelles mentionnées plus haut, il nous a fallu sélectionner parmi les données, celles que nous estimions devoir faire l'objet d'une analyse prioritaire compte-tenu des limites imposées à l'analyse. Cela étant, nous espérons que le présent rapport fournira des renseignements qui devraient permettre le réexamen des politiques présentes et la formulation éventuelle de nouvelles politiques mieux adaptées aux exigences spécifiques de l'enseignement en langue française en milieu minoritaire ontarien.

Terminons cette présentation générale de la recherche de la phase I en faisant état de la participation de chacun des individus ou groupes d'individus qui ont contribué au bon déroulement de la recherche de la phase I. Nous tenons donc d'abord à exprimer notre dette de reconnaissance aux parents des élèves interrogés et interviewés durant notre enquête et aux élèves eux-mêmes. Il nous faut également mentionner, bien sûr, l'assistance précieuse que nous ont fournie divers responsables des écoles de langue française (directeurs de conseil scolaire, surintendants, principaux et enseignants) dans les sept communautés retenues pour notre enquête. Pour ce qui est des travaux de recherches proprement dits, il nous faut mentionner le rôle important joué par les chercheurs temporaires responsables de la réalisation d'une majeure partie des entrevues avec les élèves et de la transcription de certaines de ces entrevues. Il s'agit de Jean-Marie Comeau, Catherine Martin, Odette Constant-Meurer, Michel Rochon et Paule Turmel-John. Pour ce qui est de la transcription des entrevues nous voudrions formuler un grand merci à Odette Constant-Meurer pour un travail de haute productivité et de qualité qui a été largement responsable du bon déroulement de la phase de transcription. Il faut également mentionner la contribution de plusieurs de nos collègues chercheurs au Centre d'études franco-ontariennes, qui, bien qu'ils ne faisaient pas partie du personnel limité assigné à notre projet,

ont participé à certain de ses travaux et ont contribué ainsi à lui assurer un déroulement satisfaisant en dépit des nombreuses difficultés qui l'ont affecté. Ainsi, nous remercions pour leur contribution cruciale, nos collègues Edouard Beniak, Normand Côté, Marie-Noëlle Maillard et Marie-Claude Truong. Pour ce qui est de la partie statistique de notre enquête, il nous faut mentionner la contribution précieuse de MM. Richard Wolfe et Bili Postl notamment en ce qui a trait à la sélection des échantillons et à l'analyse de certaines de nos données par ordinateur. C'est à Doris Fontaine, secrétaire au Centre d'études franco-ontariennes qu'est revenu la lourde tâche de dactylographier le rapport de la phase I. Nous lui exprimons notre reconnaissance. Finalement, nous voudrions remercier tout particulièrement Edouard Beniak d'avoir fait une lecture critique du fond et de la forme du présent rapport. Celle-ci nous a permis d'effectuer des améliorations substantielles.

Notes

1. Sauf mention contraire c'est dans ce sens que nous utiliserons le terme minoritaire dans la présente étude.
2. S'il s'avérait par exemple que le comportement communicatif des parents joue un rôle majeur dans le maintien et la maîtrise du français par les jeunes Franco-ontariens, il conviendrait peut-être de concevoir des politiques qui visent à sensibiliser les parents sur l'importance du rôle qu'ils peuvent jouer face à ces deux questions.

2.0 Arrière-plan de l'enquête sociolinguistique

2.1 Le maintien du français en Ontario: le facteur démographique

D'après le recensement national de 1976, il y avait 462,190 personnes de langue maternelle française en Ontario et 6,457,645 personnes de langue maternelle anglaise. Ces données indiquent une nette prédominance des anglophones sur les francophones en Ontario. Sur le plan régional ou local, par contre, on constate que la proportion des francophones par rapport aux anglophones varie considérablement. Toujours d'après les données du recensement national de 1976, on peut déceler trois niveaux de concentration franco-ontarienne: (1) les communautés ou régions francophones majoritaires, par exemple les comtés de Prescott-Russell et Stormont-Dundas-Glengarry où les francophones constituent plus de 80% de la population[3], ou les villes de Hearst et Sturgeon-Falls où les francophones constituent respectivement 81% et 74% de la population locale; (2) les minorités francophones fortes ou assez fortes comme par exemple les francophones des villes de Cochrane (43% de francophones), de Timmins (38% de francophones) et de Sudbury (30% de francophones); (3) les minorités francophones faibles ou très faibles, comme par exemple les villes de Welland (16% de francophones), de Windsor (6% de francophones) et de Toronto (3% de francophones). Les localités sélectionnées dans le cadre de la présente étude appartiennent aux catégories 2 et 3 (minorités assez fortes et minorités faibles ou très faibles). Nous donnerons plus bas (p. 25) des détails sur la force démographique des francophones dans chacune de ces communautés.

Nous venons de voir plus haut qu'il existe une variation considérable dans la concentration des Franco-ontariens au plan local. Nous allons voir qu'il existe aussi une forte variation dans le taux de maintien du français aux plans régional ou local. Sur le plan provincial les données du recensement national de 1971[4], révèlent que sur les 737,360 ontariens d'origine française 352,465 utilisent le plus souvent l'anglais comme langue de communication au foyer. Ainsi plus de 52% de la population ontarienne d'origine française a perdu l'usage du français à la maison. Ceci dit, dans les régions ou localités à haute concentration

francophone et ayant peu de contact avec le groupe anglophone, on trouve des taux de maintien du français à la maison nettement plus élevés que la moyenne provinciale. A ce sujet, Joy (1978) a étudié la corrélation entre le taux de personnes d'origine française et le taux de maintien du français à la maison dans les 48 comtés de l'Ontario sur la base des données du recensement de 1971. Il a fait les constatations suivantes:

(1) Dans les deux comtés où plus de 80% de la population sont d'origine française, le taux de résidents qui utilisent le plus souvent le français à la maison, était presqu'identique à celui de la population d'origine française. Le taux moyen de maintien du français au foyer dans ces deux comtés était situé entre 81 et 82%;

(2) Dans les sept comtés où la population d'origine française se situe entre 25 et 52%, le taux de maintien du français à la maison se situe entre 62% et 86% (la moyenne étant de 69%);

(3) Dans les 18 comtés ou la population d'origine française représente moins d'un cinquième de la population totale, le taux de maintien du français au foyer se situe entre 10 et 40% (la moyenne étant de 18%).

Des tendances similaires ont été notées sur la base des résultats du recensement de 1971 par Allard (1973), Castonguay (1974) et Mougeon et Hébrard (1975) pour ce qui est du maintien du français en Ontario sur le plan régional ou communautaire. Les sept communautés de notre étude appartiennent aux catégories (2) et (3) identifiées par Joy. On pourrait donc s'attendre à trouver dans ces communautés des taux de maintien du français à la maison qui se situent entre 10 et 86%. Nous allons examiner cette hypothèse dans les sections suivantes ainsi que celle plus générale de la relation entre la force démographique des francophones d'une communauté donnée et le niveau de maintien du français par les francophones de cette communauté.

Nous voudrions examiner à présent des données présentée par Lieberson (1970) qui indiquent l'existence d'une relation entre l'assimilation linguistique des Canadiens français hors Québec, l'âge de leur apprentissage de l'anglais et l'étendue de leur emploi de l'anglais. Dans son étude, Lieberson (1970) a examiné les taux de maintien du français que l'on a trouvé à la suite du recensement national de 1961[5] dans les localités canadiennes où la population de langue maternelle française représentait 10% ou moins de la population. Il a remarqué l'existence d'une forte tendance à l'assimilation des francophones dans ces localités à basse concentration francophone ($\leq$ 10%) alors que dans les localités à concentration francophone plus élevée ($\geq$ 30%) l'assimilation des francophones était nettement moins avancée. De plus, il a observé que le niveau de concentration francophone au plan local influençait non seulement la probabilité d'apprentissage de l'anglais par les Canadiens français mais aussi le point de départ de cet apprentissage. Ainsi Lieberson a constaté que: (a) dans les localités à basse concentration francophone, un taux moyen de 91% des francophones apprennent l'anglais, alors que dans les localités à concentration francophone plus élevée, le taux moyen des francophones apprenant l'anglais est de 54% et (b) dans les localités à basse concentration francophone, 97% en moyenne des jeunes Canadiens français de la tranche d'âge de 10 à 14 ans connaissaient l'anglais alors que dans les localités à concentration francophone plus élevée, le pourcentage moyen était de 12%. Dans un ordre d'idées similaire, Lieberson a observé que dans les localités où les francophones constituent 10% ou moins de la population locale, le bilinguisme des jeunes francophones est si avancé que l'emploi de l'anglais pénètre largement l'environnement immédiat des jeunes francophones (voisinage, famille, etc.). Par contre, dans les localités où les francophones constituent 30% ou plus de la population locale, l'emploi de la langue majoritaire par les enfants francophones pénètre rarement leur environnement immédiat et tend à être restreint principalement aux domaines publics (travail, etc.).

Il est dommage que Lieberson n'ait pu disposer pour son étude des nouveaux renseignements du recensement de 1971 qui avaient trait à l'emploi du français et de l'anglais à la maison. De tels renseignements lui auraient permis d'étudier plus systématiquement la pénétration de l'anglais dans les foyers francophones (un des domaines de l'environnement immédiat) en fonction des paramètres âge et concentration démographique des francophones en situation minoritaire. Dans la mesure où nos sept communautés franco-ontariennes minoritaires représentent des niveaux de concentration francophone variable (un maximum de 35% et un minimum de 1.5%) et où nous avons recueilli des renseignements détaillés sur l'emploi du français et de l'anglais par les jeunes Franco-ontariens dans différents contextes de l'environnement immédiat, nous pourrons réexaminer certaines des observations de Lieberson (1970).

2.2 Le maintien du français en Ontario: le domaine familial

Le domaine familial est une des constituantes majeures de l'environnement immédiat des jeunes francophones dont parle Lieberson (1970). Son importance par rapport aux phénomènes du maintien ou de la disparition d'une langue minoritaire a été soulignée dans plusieurs études. A ce sujet, Fishman (1966) et Fishman, Cooper, Ma et al. (1971) observent que l'usage linguistique dans le domaine familial joue un rôle crucial par rapport au maintien ou à l'assimilation des groupes linguistiques minoritaires. Dans plusieurs études sur l'assimilation linguistique en communauté minoritaire en Amérique du nord (cf. entre autres Fishman 1966 et Fishman, Cooper, Ma et al. 1971) et en Europe (cf. entre autres Gal 1978), on a constaté que le domaine familial était un des domaines les plus résistants à la pénétration de la langue majoritaire. Selon ces mêmes études, lorsqu'une telle pénétration se produit les chances de maintien de la langue minoritaire sont sérieusement compromises. A ce sujet, Lieberson (1970) attribue le haut niveau de maintien du français dans les communautés canadiennes à forte concentration francophone, au fait que dans de telles communautés l'anglais pénètre rarement le domaine familial[6].

Cela étant, les études sur l'assimilation des groupes linguistiques minoritaires ont révélé que la pénétration du domaine familial par la

langue majoritaire est un phénomène évolutif et complexe. Ainsi, on a observé que dans certaines communautés minoritaires l'usage de la langue majoritaire dans le domaine familial était restreint à la communication entre frères et soeurs, alors que la communication parents ⟷ enfants et entre parents se faisait en langue minoritaire (cf. par exemple l'étude de Hoffman 1971b sur les enfants hispanophones d'un ghetto porto-ricain de New-York). Dans des communautés minoritaires moins isolées de la majorité, on a constaté par contre, que l'emploi de la langue minoritaire tendait à être restreint à la communication entre parents (en l'absence des enfants). On trouve une telle constatation notamment dans les études de Barker (1972) et de Fishman, Cooper, Ma et al. (1971) (minorités hispanophones des Etats-Unis), de Kartunnen (1977) (minorités finnoises des Etats-Unis) et d'O'Bryan, Reitz et Kuplowska (1976) (minorités ethniques du Canada).

Pour ce qui est de la communauté franco-ontarienne, plusieurs études ont fait état de la pénétration de l'anglais dans le domaine familial (Castonguay 1976, Havel 1972, Mougeon 1977, Mougeon et Hébrard 1975, Mougeon et Canale 1978 et Vachon 1973) et en particulier du rôle important que semblent jouer les parents franco-ontariens par rapport au maintien du français chez leurs enfants. A ce sujet, Mougeon et Canale (1978) ont constaté dans leur étude sur les élèves des écoles de langue française de la ville de Welland (localité à faible concentration francophone) que:

> "les élèves dont les parents s'expriment surtout en anglais ont tendance très tôt dans leur enfance à parler à leurs parents surtout en anglais, à communiquer entre eux (à la maison et en dehors de la maison) surtout ou toujours en anglais et à préférer les livres anglais aux livres français. Inversement, les enfants des parents qui s'expriment surtout en français utilisent l'anglais dans le domaine familial plus tard dans leur enfance et tendent à préférer les livres français".

Signalons également que dans plusieurs recherches menées par des sociolinguistes du Centre d'études franco-ontariennes (Beniak, Mougeon et Côté 1979; Canale, Mougeon et Beniak 1978; Hébrard et Mougeon 1975;

et Canale (1979) est limitée à la communication dans le domaine scolaire (dans les couloirs, la cour de récréation et la cafétéria de l'école). Les écoles secondaires étudiées par Mougeon et Canale (1979) desservent les communautés francophones des localités de Welland, Sudbury, Timmins, Rayside et Hawkesbury. Mougeon et Canale (1979) ont fait les observations suivantes:

(1) A Welland (17% de francophones)[7] presque tous les étudiants de l'école secondaire de langue française communiquent entre eux exclusivement en anglais dans le périmètre de l'école et en dehors des salles de classe.

(2) A Sudbury (30% de francophones) et à Timmins (30% de francophones) les étudiants des écoles secondaires de langue française tendent à préférer l'anglais pour communiquer entre eux dans les lieux mentionnés plus haut.

(3) A Rayside (60% de francophones) les étudiants de l'école secondaire de langue française communiquent souvent entre eux en français dans ces mêmes lieux.

(4) A Hawkesbury (84% de francophones) les étudiants de l'école secondaire mixte[8] communiquent entre eux presqu'exclusivement en français et communiquent parfois en français avec leurs camarades anglophones dans ces mêmes lieux.

L'étude de Mougeon et Canale (1979) fait ressortir l'existence d'une relation entre le niveau de concentration des francophones dans une localité donnée et le comportement communicatif des élèves des écoles de langue française entre eux dans un domaine extra-familial. Cette constatation a amené les auteurs à douter de la capacité de l'école de langue française en communauté minoritaire à assurer que ses élèves communiquent en français à l'intérieur de leur propre groupe de référence. Dans le cadre de la présente étude, nous allons essayer de voir si on trouve une relation similaire entre le niveau d'emploi du français par les élèves quand ils communiquent avec leurs amis et le niveau de concentration francophone de chacune de nos sept communautés minoritaires.

Mougeon 1979 et Mougeon, Canale et Carroll 1979) on fait état des conséquences de la pénétration de l'anglais dans le domaine familial sur le développement de la compétence linguistique (en français et en anglais) des jeunes Franco-ontariens. Cette question importante sera traitée dans la deuxième partie du présent rapport.

Etant donné que le questionnaire de notre enquête auprès des élèves comportait sept questions sur l'emploi du français et de l'anglais par les élèves et leurs parents (à la maison et en dehors de la maison), nous allons pouvoir faire un examen approfondi des différents aspects de la question de la pénétration de la langue majoritaire dans la famille franco-ontarienne.

2.3 Le maintien du français en Ontario: les domaines extra-familiaux

Plusieurs études sociolinguistiques de l'assimilation des groupes linguistiques minoritaires ont révélé que les jeunes membres de ces groupes tendent à utiliser la langue majoritaire pour communiquer entre eux dans les domaines extra-familiaux (domaines publiques). Il s'agit notamment des études de Danziger (1975) sur les italophones de Toronto et de Hoffman (1971a) sur les hispanophones de New-York. En ce qui concerne la situation franco-ontarienne, on a également constaté que certains Franco-ontariens tendaient à communiquer entre eux en anglais dans les domaines publics. Il s'agit de l'étude Vachon (1973) et de celle de Mougeon et Canale (1979). L'étude de Vachon était limitée aux élèves des écoles élémentaires de langue française du district scolaire d'Ottawa-Carleton. L'étude de Mougeon et Canale (1979) porte sur les élèves des écoles secondaires de langue française de plusieurs communautés différant dans leur degré de concentration francophone. Dans la région correspondant au district scolaire d'Ottawa-Carleton, les Franco-ontariens constituent une minorité assez forte (selon la terminologie de Lieberson 1970), pourtant Vachon (1973) a constaté que dans les domaines extra-familiaux qu'il a étudiés (communication avec les camarades d'école et les amis) les jeunes élèves franco-ontariens communiquent plus en anglais que dans le domaine familial et que l'emploi de l'anglais dans les domaines extra-familiaux augmente durant la scolarité de l'élève. L'étude de Mougeon

2.4 Conclusion

L'ensemble des études que nous avons revues dans les sections précédentes suggèrent un certain nombre de questions ou d'hypothèses que nous allons examiner dans les chapitres suivants. Récapitulons brièvement les principales de ces questions:

(1) d'une façon générale, y a-t-il une différence dans le degré de pénétration de l'anglais entre le domaine familial et le domaine extra-familial?;

(2) d'une façon générale à l'intérieur du domaine familial:
   (a) y a-t-il des différences entre la fréquence d'emploi du français par les parents et celle de l'emploi du français par les enfants et
   (b) la fréquence d'emploi du français par les enfants varie-t-elle en fonction de leur niveau de scolarité?;

(3) d'une façon générale à l'intérieur du domaine extra-familial, y a-t-il des différences dans la fréquence de l'emploi de français en fonction du niveau de scolarité des élèves?;

(4) y a-t-il des différences intercommunautaires dans la fréquence de l'emploi du français dans le domaine familial et le domaine extra-familial?;

(5) si l'on trouve de telles différences, peut-on les mettre en relation avec les différents taux de concentration francophone dans les sept localités?

Notes

3. Sauf mention contraire, tous les taux de concentration francophone que nous donnons dans la présente étude représentent la proportion de personnes de langue maternelle française par rapport à la population totale d'une localité ou région donnée.

4. Les données du recensement de 1976 se prêtent mal à l'étude du maintien du français car elles ne comportent pas de renseignements sur l'usage linguistique des répondants à la maison.

5. Ce recensement de 1961 ne comportait pas de question sur l'usage du français à la maison. Lieberson a calculé le taux de maintien du français en comparant le nombre de personnes d'origine française à celui de personnes de langue maternelle française pour une communauté donnée. La formule qu'il a utilisée pour calculer ce taux de maintien était la suivante:

$$\frac{\text{Nombre d'individus de langue maternelle française} \times 100}{\text{Nombre d'individus d'origine française}}$$

6. A ce sujet, Lieberson signale qu'il n'est pas exclu que dans de telles communautés l'anglais pénètre ou ait largement pénétré (cf. le cas du Québec) certains domaines (par exemple celui du travail). Toujours selon Lieberson la pénétration de l'anglais dans ces domaines entraîne un bilinguisme de type "fonctionnel" chez certains francophones mais n'entraîne pas leur assimilation.

7. Ces pourcentages sont basés sur les données du recensement national de 1971.

8. Une école mixte est une école où sont inscrits des élèves francophones et des élèves anglophones.

3.0 Sélection des écoles

Après avoir obtenu des différents responsables des écoles de langue française, la permission d'enquêter auprès des élèves, nous avons sélectionné nos écoles dans les conseils scolaires suivants: pour Windsor, le Conseil des écoles séparées catholiques de Windsor et le Conseil scolaire de la ville de Windsor; pour Welland, le Conseil scolaire de Niagara Sud[9]; pour Toronto, le Conseil des écoles séparées catholiques de Toronto métropolitain et le Conseil scolaire de North York; pour Cornwall, le Conseil des écoles séparées catholiques des comtés de Stormont, Dundas et Glengarry, le Conseil scolaire des comtés de Stormont, Dundas et Glengarry; pour Ottawa, le Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa et le Conseil scolaire d'Ottawa; pour North Bay, le Conseil des écoles séparées catholiques du district de Nipissing et le Conseil scolaire de Nipissing; pour Pembroke, le Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Renfrew et le Conseil scolaire du comté de Renfrew. Dans chacun de ces conseils scolaires, nous avons sélectionné toutes ou une partie des écoles élémentaires et secondaires de langue française. La question de la sélection des écoles s'est surtout posée au niveau des écoles élémentaires et pour certaines localités. Pour chacune des localités à l'étude, nous nous sommes restreints aux écoles de langue française situées à l'intérieur des limites de la ville. Toronto constitue la seule exception car au niveau secondaire, nous avons dû enquêter auprès de la seule école secondaire de langue française qui dessert les francophones du grand Toronto et qui est située dans la ville de North York. La restriction de notre enquête aux élèves des écoles de langue française située à l'intérieur de la ville, est due au fait que dans le cas de plusieurs des sept localités retenues par le ministère de l'Education, les francophones sont en situation plus ou moins majoritaire dans certains des villages ou villes situées dans la banlieue des localités. C'est le cas notamment de Windsor et Cornwall. Nous rappelons que le ministère était intéressé à la situation du français en milieu scolaire franco-ontarien minoritaire. En ce qui concerne Ottawa, signalons qu'à la demande du ministère, nous avons dû nous limiter à la région ouest de cette ville. Dans cette région, les francophones constituent une faible minorité, ce qui n'est pas nécessairement le cas des autres régions de la ville. Le tableau ci-dessous indique le nombre total d'écoles sélectionnées pour notre enquête et le nombre d'élèves interrogés dans chaque école.

Tableau 1: Echantillon d'écoles sélectionnées pour l'enquête sociolinguistique

Localité	N total d'élèves	Elémentaire					Secondaire				
		N total d'écoles	N d'écoles choisies	N d'élèves	2ème	5ème	N total d'écoles	N d'écoles choisies	N d'élèves	9ème	12ème
Cornwall	459	12	5	257	118	139	3	3	202	103	99
North Bay	483	3	2	221	134	87	1	1	262	166	96
Ottawa (ouest)	395	5	3	104	52	52	1	1	291	108	183
Pembroke	135	1	1	82	47	35	1	1	53	28	25
Toronto	184	2	2	76	45	31	1	1	108	61	47
Welland	364	3	3	180	101	79	1	1	184	99	85
Windsor	198	2	2	121	59	62	1	1	77	42	35
Total	2218	28	18	1041	556	485	9	9	1177	607	570

Etant donné les limites de temps et de personnel qui nous étaient imposées, il nous a fallu procéder à une sélection parmi les écoles élémentaires de langue française des villes qui incluaient plus de deux de ces écoles. Dans ces villes, nous nous sommes efforcés de sélectionner (au hasard) la moitié ou environ la moitié de ces écoles. A Welland nous avons enquêté dans les trois écoles élémentaires de langue française de la ville car une de ces écoles était une école mixte. Au niveau du secondaire, Cornwall était la seule des sept villes où il y avait plusieurs écoles secondaires de "langue française". Toutefois, comme chacune de ces écoles représentait un cas particulier, nous n'avons pas opéré de sélection. Il s'agit en l'occurrence, d'une école de langue française[10] proprement dite, d'une école mixte et d'une école que l'on pourrait qualifier de bilingue (c.à.d. dans laquelle certains cours sont donnés en français, d'autres sont donnés en anglais et d'autres dans les deux langues). En ce qui concerne les autres villes, on notera qu'à North Bay, Ottawa, Pembroke et Toronto, il s'agit d'écoles secondaires de langue française, qu'à Welland, il s'agit d'une école bilingue et à Windsor d'une école mixte.

3.1 Sélection des élèves

Dans chaque école constituant notre échantillon, nous avons enquêté auprès de tous les élèves de 2ème, 5ème, 9ème et 12ème années. Nous avons choisi ces quatre niveaux de scolarité afin de couvrir la scolarité des élèves. Signalons que dans le cadre d'enquêtes précédentes, dans d'autres localités, nous avions recueilli des données aux mêmes niveaux de scolarité. Ceci nous permettra entre autres, de comparer nos données linguistiques (cf. la 2ème partie de la phase I, avec des données linguistiques similaires recueillies à Hawkesbury.

3.2 Recueil des données

3.2.1 Description du questionnaire

Les données de l'enquête auprès des élèves furent recueillies à l'aide d'un questionnaire. Deux versions de ce questionnaire furent préparées, une version courte pour les élèves de l'élémentaire et une

version longue pour les élèves du secondaire (cf. appendice pp. 172 et 180). Décrivons brièvement chacune de ces deux versions. Le questionnaire de l'élémentaire comporte un total de 20 questions. Les cinq premières questions sont des questions générales permettant d'identifier l'élève et les 15 autres questions ont trait à l'emploi du français et de l'anglais par le répondant et ses parents. Ces dernières questions portent sur l'emploi actif de ces langues (questions 6 à 15), l'emploi passif de ces langues (questions 17 à 20) et un aspect de l'emploi futur de ces langues (question 16). Les domaines couverts par ces différentes questions sont le domaine familial, le domaine extra-familial (les amis, l'école) et le domaine des média. On remarquera que le domaine familial fait l'objet d'un nombre assez élevé de questions. Ceci est dû au fait que ce domaine implique plusieurs interlocuteurs majeurs. D'autre part, étant donné l'importance de ce domaine face au maintien des langues minoritaires (cf. plus haut), nous avons décidé de lui accorder une attention toute particulière. Toutes les questions ayant trait à l'emploi du français et de l'anglais offrent cinq possibilités de réponses (quantification à 5 points) destinées à permettre aux élèves de nuancer leurs réponses. On remarquera également que les questions 18 et 20 (écoute de la télévision française ou anglaise et lecture de livres français ou anglais) sont précédées d'une question générale destinée à mesurer l'importance de ces deux activités dans la vie de l'élève et par là même d'obtenir une mesure plus précise de l'impact de ces activités sur le comportement linguistique de l'élève. Passons maintenant, au questionnaire du secondaire. Il comporte plus de questions (41 en tout) mais a une organisation similaire à celle du questionnaire de l'élémentaire. Ainsi, il débute par 11 questions générales sur le répondant et sur ses parents destinées à recueillir des renseignements qui pourraient expliquer d'éventuelles différences interindividuelles au niveau des réponses ayant trait à l'emploi du français et de l'anglais. Parmi ces questions, on peut mentionner celles concernant le lieu de naissance du répondant et de ses parents, leur date d'arrivée en Ontario, s'ils n'y sont pas nés, et la langue ou les langues de scolarisation du répondant. Après les questions générales, on trouve un large ensemble de questions à 5 options sur l'emploi actuel (actif et passif) du français

et de l'anglais par le répondant (questions 12 et 13) et un ensemble de questions concernant l'emploi et l'utilité futurs du français et de l'anglais pour le répondant (questions 32 à 41). Etant donné qu'à la fin du cycle secondaire les élèves auront à prendre un certain nombre de décisions concernant leur avenir éducatif et/ou socio-professionnel, il nous a paru important de recueillir des renseignements sur les intentions de nos répondants par rapport à ces deux domaines et en ce qui a trait au rôle du français et de l'anglais. En ce qui concerne les domaines couverts par les questions sur l'emploi actuel du français et de l'anglais, on note à nouveau l'inclusion du domaine familial, du domaine extra-familial (les amis), des média (ce dernier inclut des questions sur les revues, les journaux et les disques que ne figuraient pas dans le questionnaire et l'élémentaire).

3.2.2 Administration du questionnaire

Les questionnaires ont été remplis individuellement par les élèves en classe. On a fourni à chaque classe des instructions orales précises sur la façon de remplir les questionnaires. L'administration du questionnaire aux élèves de 2ème année a nécessité que chaque question du questionnaire soit lue de vive voix aux élèves et que les chercheurs s'assurent que tous les élèves aient bien compris et rempli une question donnée avant de passer à la suivante. L'administration du questionnaire en 2ème année a pris entre 45 minutes et une heure par classe. Le remplissage des questionnaires en 5ème, 9ème et 12ème années s'est déroulé sans difficultés majeures. Certains élèves ont demandé des explications au sujet de certaines questions. Celles-ci leur ont été fournies par les chercheurs responsables de l'administration des questionnaires. L'administration des questionnaires en 5ème, 9ème et 12ème années a pris entre 30 et 45 minutes par classe.

3.2.3 Traitement et analyse des données

Afin de pouvoir entrer en ordinateur les données fournies par les questionnaires, nous avons dû procéder au codage manuel des réponses données par les élèves. Il faut mentionner un aspect du codage qui concerne le traitement

des réponses aux cinq options des questions d'usage linguistique: toujours en français, souvent en français, autant en français qu'en anglais, souvent en anglais et toujours en anglais. Chaque option fut codée avec un nombre différent (de 1 à 5). Dans la phase d'analyse des données, nous avons décidé de faire des regroupements parmi ces options et nous avons distingué trois niveaux d'emploi du français et de l'anglais: le niveau I (toujours ou souvent en français); le niveau II (aussi souvent en français qu'en anglais) et le niveau III (toujours ou souvent en anglais). Le codage des réponses des questionnaires et l'entrée des données en ordinateur ont pris un peu plus de trois semaines. A ce stade du projet, étant donné qu'il nous restait un laps de temps limité pour procéder à l'analyse des données et à la rédaction d'un rapport de recherche, nous avons dû procéder à une sélection parmi les données qui pouvaient faire l'objet d'une analyse. Nous avons décidé de limiter notre analyse aux questions qui portaient sur l'usage actif du français et de l'anglais par nos sujets, c'est-à-dire les questions 6 à 15 du questionnaire de l'élémentaire et les questions 12 à 21 du questionnaire du secondaire (cf. appendice B). Les réponses aux autres questions pourront éventuellement faire l'objet d'une autre recherche.

Nous avons effectué une analyse de la variance sur les résultats des réponses aux questions d'usage linguistique sélectionnées pour la présente étude. Cette analyse avait pour but d'une part, de déterminer s'il existait des interactions entre le niveau d'emploi du français et de l'anglais par le répondant et les paramètres suivants: la localité de résidence du répondant, son niveau de scolarité, son appartenance socio-économique et le sexe du répondant et d'autre part, de déterminer si ces interactions étaient significatives. L'analyse de la variance a révélé dans l'ensemble que deux de ces interactions étaient significatives: celles entre le niveau d'emploi du français et de l'anglais et le niveau de scolarité et celle entre le niveau d'emploi du français et de l'anglais et la localité. L'analyse de nos résultats consistera donc en un examen détaillé de l'effet des paramètres niveau de scolarité et localité.

Afin de situer les résultats de notre enquête dans un contexte plus large, nous avons eu recours aux données linguistiques du recensement national portant sur les sept villes faisant l'objet de notre étude.

Avec les données du recensement, nous voulions calculer plusieurs mesures du maintien du français dans les communautés à l'étude (maintien général du français et maintien du français à la maison). Nous n'avons pas pu nous servir des données du recensement de 1976 car il s'agit d'un recensement partiel qui ne comportait pas entre autres des questions sur l'usage linguistique des répondants à la maison. Il nous a donc fallu, à notre regret, recourir aux données du recensement de 1971.

Notes

9. Nous signalons qu'à Welland, les écoles élémentaires et l'école secondaire de langue française font partie d'un seul conseil scolaire (conseil des écoles publiques).

10. Une école de langue française est une école où sont inscrits uniquement des élèves de langue française et où la totalité ou la majorité des cours sont données en français (cf. Churchill et al. 1978 pour une discussion détaillée de la distinction école mixte/école de langue française).

4.0 Concentration francophone et niveau de maintien du français dans les sept communautés minoritaires

Nous avons vu plus haut (p.9) qu'il existe une relation proportionnelle entre le maintien du français chez les francophones d'une région ou d'une localité donnée et la concentration des individus d'origine française dans cette région ou localité. Nous allons voir comment se traduit cette relation dans le cas des sept communautés minoritaires à l'étude en nous basant sur les données du recensement national de 1971. Ces données nous ont permis de calculer pour chaque communauté le taux de concentration des francophones au plan local et différents taux de maintien du français dans ces localités.

Commençons par étudier le maintien du français à la maison. A l'instar de Joy (1978), nous avons calculé des taux de maintien du français à la maison en mettant en rapport le nombre de répondants déclarant communiquer le plus souvent en français à la maison et le nombre de répondants d'origine française, selon la formule suivante:

$$\frac{\text{Nombre de gens communiquant surtout en français au foyer}}{\text{Nombre d'individus d'origine française}} \times 100$$

On remarquera que le taux de maintien peut être inférieur à 100 ou supérieur à 100. Dans le premier cas, cela signifie qu'une proportion donnée de la population d'origine française n'utilise plus le français pour communiquer à la maison. Dans le deuxième cas (très rare à l'extérieur du Québec) cela signifie qu'une proportion donnée d'individus qui ne sont pas d'origine française, ont adopté le français comme langue de communication à la maison et ont donc abandonné l'usage de la langue de leur groupe d'origine en ce domaine. Nous présentons nos données dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2: Concentration des individus d'origine française et maintien du français à la maison

Localité	Proportion des individus d'origine française dans la localité	Taux de maintien du français à la maison
Cornwall	49.3%	63.7%
North Bay	26.1%	42.9%
Ottawa	24.8%	63.8%
Pembroke	21.7%	26.3%
Welland	21.0%	63.8%
Windsor	17.2%	16.9%
Toronto	3.4%	18.0%

Nous avons présenté les sept communautés par ordre décroissant de concentration d'individus d'origine française. Il nous a semblé intéressant de vérifier dans quelle mesure ces données correspondaient aux constatations de Joy (1978) sur la relation entre la concentration des individus d'origine française au niveau régional (comté) et le taux de maintien du français à la maison à ce même niveau. Rappelons que Joy avait défini deux catégories de régions qui nous intéressent ici: (a) la catégorie des comtés où la population d'origine française se situait entre 25 et 52% et dans laquelle on trouvait un taux maximum de maintien du français à la maison de 82% et un taux minimum de 62% (la moyenne étant de 69%) et (b) la catégorie des comtés où la population d'origine française représente moins de 20% de la population et dans laquelle on trouve un taux maximum de maintien du français à la maison de 40% et un taux minimum de 10% (la moyenne se situant à 18%). On remarque que Cornwall, North-Bay et Ottawa (à deux dixièmes de pourcentage près) appartiennent à la première catégorie de Joy. Cornwall et Ottawa ont des taux de maintien du français à la maison qui sont assez proches du taux moyen cal-

culé par Joy. Le taux relativement élevé de maintien du français à la maison trouvé pour Ottawa (en dépit de la faiblesse numérique relative de la population d'origine française) s'explique peut être en partie par le statut assez privilégié dont jouissent les Franco-ontariens de la capitale nationale relativement à la disponibilité des services de langue française dans les secteurs public et privé (cf. Lamy 1977 pour plus de détails à ce sujet). North Bay, de par son taux de maintien du français à la maison relativement bas (20% de moins que le minimum de Joy), constitue une contradiction des résultats de Joy. Les localités de Pembroke et Welland ont des taux semblables de concentration de résidents d'origine française, taux qui se situent à l'extérieur des deux catégories de Joy bien qu'ils soient proches du seuil maximum de la deuxième catégorie. Cela étant, on remarque que ces deux localités ont des taux de maintien du français nettement différents. Le taux de maintien du français à la maison trouvé pour Welland est particulièrement élevé. Ces deux localités constituent aussi une contradiction indirecte des résultats de Joy. Quant à Windsor et Toronto, localités appartenant à la deuxième catégorie de Joy, leur taux de maintien du français est proche ou égal au taux moyen calculé par cet auteur. On voit donc que si dans l'ensemble des tendances établies par Joy au plan des comtés sont confirmées sur le plan des localités, on constate plusieurs exceptions qui indiquent que les explications de type purement numériques ont des limites. Essayons donc d'avancer dans notre compréhension des processus de l'assimilation des Franco-ontariens et en particulier dans notre compréhension de la nature des différences que nous avons constatées relativement au maintien du français à la maison dans des communautés franco-ontariennes dont le taux de concentration d'individus d'origine française est semblable. Il s'agit de North Bay, Ottawa, Pembroke et Welland.

4.1 Différentes mesures du maintien du français

Dans le tableau ci-dessous, nous avons de nouveau ordonné nos sept

Tableau 3: Différentes mesures du maintien du français dans sept communautés francophones minoritaires

Localité	Individus d'origine française	Maintien général du français	Maintien du français à la maison (1)	Maintien du français à la maison (2)
Cornwall	N 23,320 / 49.3%	N 18,165 / 77.8%	N 14,860 / 81.8%	N 14,860 / 63.7%
North Bay	N 12,580 / 26.1%	N 8,530 / 67.8%	N 5,400 / 63.3%	N 5,400 / 42.9%
Ottawa	N 75,160 / 24.8%	N 62,235 / 82.8%	N 51,700 / 83.0%	N 51,700 / 68.8%
Pembroke	N 3,600 / 21.7%	N 1,680 / 46.6%	N 945 / 56.2%	N 945 / 26.2%
Welland	N 9,245 / 21.0%	N 7,590 / 82.0%	N 5,900 / 77.7%	N 5,900 / 63.8%
Windsor	N 35,000 / 17.2%	N 14,305 / 40.8%	N 5,915 / 41.3%	N 5,915 / 16.9%
Toronto	N 26,605 / 3.4%	N 15,760 / 59.2%	N 7,350 / 46.6%	N 7,350 / 27.6%

(1) C.à.d.: $\frac{\text{Nombre d'individus de langue maternelle française} \times 100}{\text{Nombre d'individus d'origine française}}$

(2) C.à.d.: $\frac{\text{Nombre d'individus communiquant surtout en français au foyer} \times 100}{\text{Nombre d'individus de langue maternelle française}}$

communautés en fonction de leur niveau de concentration en individus d'origine française. Dans la première colonne, on trouve le nombre et le pourcentage d'individus d'origine française dans une localité donnée. Nous avons également calculé un taux général de maintien du français pour chacune des communautés à l'étude. Pour ce faire, nous avons eu recours à la formule suivante:

$$\frac{\text{Nombre d'individus de langue maternelle française} \times 100}{\text{Nombre d'individus d'origine française}}$$

Ces taux généraux apparaissent dans la deuxième colonne. Dans cette même colonne, nous faisons figurer le nombre d'individus de langue maternelle française résidant dans chaque localité. Nous avons aussi calculé un taux de maintien du français à la maison qui représente la différence entre le nombre d'individus de langue maternelle française et le nombre d'individus qui déclarent communiquer surtout en français à la maison. Nous avons eu recours à la formule suivante pour effecter ce calcul:

$$\frac{\text{Nombre d'individus communiquant surtout en français au foyer} \times 100}{\text{Nombre d'individus de langue maternelle française}}$$

Les résultats de ce calcul apparaissent sous forme de pourcentage dans la troisième colonne. Dans cette colonne, on trouve également le nombre d'individus déclarant communiquer surtout en français à la maison. Finalement, nous présentons dans la quatrième colonne les taux de maintien du français à la maison calculés suivant la formule présentée page 24 et apparaissant dans le tableau précédent.

Considérons tout d'abord la mesure générale du maintien du français (colonne II). Elle nous donne une idée de la progression de l'assimilation du début de la présence d'une population canadienne française à la date du recensement, en l'occurrence 1971. Le groupe intermédiaire des villes ayant entre 26% et 21% de résidents d'origine française est intéressant car on y trouve des taux de maintien fort disparates. A ce sujet, on remarque qu'à Pembroke moins de 50% des Canadiens français ont gardé le français comme langue maternelle alors qu'à Ottawa, on en trouve presque 83% et à Welland 82%. Ces résultats suggèrent qu'en dépit du taux de concentration de Canadiens français similaires, l'assimilation a progressé à des rythmes différents dans ces communautés. Nous avons suggéré

Welland soient en troisième position pour ce qui est du maintien du français à la maison (1ère mesure) alors qu'ils étaient en 2ème position pour ce qui est du maintien général du français suggère que les foyers franco-ontariens de Welland sont sensiblement moins résistants à la pénétration de l'anglais que ceux de Cornwall. A ce sujet, les francophones d'Ottawa, avec un taux de maintien du français à la maison (1ère mesure) de près de 90%, constituent une minorité ayant une capacité de résistance à la pénétration de l'anglais au foyer pour le moins remarquable. A l'autre extrême, les francophones de Toronto, qui arrivent en 6ème position pour ce qui est du maintien du français à la maison alors qu'ils arrivent en 5ème position pour ce qui est du maintien général du français, font figure d'une communauté peu résistante à la pénétration de l'anglais à la maison. Les Franco-ontariens de North Bay constituent une communauté intermédiaire par excellence. Ils ont des taux de maintien du français de niveau moyen et se trouvent à la même position (4ème rang) pour nos trois mesures du maintien du français. En ce qui concerne la deuxième mesure de maintien du français à la maison, on constate à nouveau une forte correspondance entre les taux trouvés pour cette mesure et les taux généraux de maintien du français (leur ordre est similaire). Ceci dit, cette deuxième mesure nous offre une vision pessimiste (ou réaliste?) du maintien du français à la maison car elle a pour point de départ l'ensemble des individus d'origine française (que ceux-ci aient conservé ou non le français comme langue maternelle). Elle constitue en quelque sorte une mesure historique de l'aboutissement des processus d'assimilation linguistique affectant un lieu de communication en particulier (le foyer). Selon cette deuxième mesure, trois communautés seulement ont un taux de maintien du français à la maison supérieur à 50%. Il s'agit des communautés franco-ontariennes d'Ottawa, Cornwall et Welland. Parmi les communautés dont le taux de maintien du français à la maison est inférieur à 50%, on remarque Pembroke, Toronto et Windsor où les taux de maintien ont atteint des niveaux qui sont de mauvaise augure pour le maintien du français au foyer.

4.2 Conclusion

On peut remarquer que bien que les sept communautés sélectionnées

plus haut que les francophones d'Ottawa ont bénéficié et continuent à bénéficier d'un statut assez privilégié en matière de services en langue française. On peut ajouter qu'Ottawa se situe à proximité de la province du Québec et bénéficie d'un apport régulier d'immigrants francophones (cf. Lamy 1977). Cela explique peut-être en partie leur capacité de résistance à l'assimilation. Il n'est cependant pas possible d'invoquer ce facteur en ce qui concerne les francophones de Welland, car ceux-ci manquent de services en langue française en comparaison aux Franco-ontariens d'Ottawa. En ce qui concerne les Franco-ontariens de Welland, il faut plutôt chercher une explication du niveau élevé de leur taux général de maintien du français dans l'histoire de l'émigration des francophones (cf. entre autres Mougeon 1977 et Schneiderman 1975). Contrairement à North Bay et Pembroke, les francophones de Welland ont reçu un apport non négligeable de nouveaux arrivés du Québec pendant et peu après la deuxième guerre mondiale. Cet influx récent de francophones à Welland (d'origine rurale pour la plupart et donc ne connaissant pas l'anglais) a eu sans doute en partie l'effet de retarder le processus de l'assimilation. L'histoire des mouvements d'émigration est peut-être aussi à invoquer pour expliquer qu'en dépit de leur très faible niveau de concentration et de leur invisibilité ethnique (Maxwell 1977), les francophones de Toronto ont un taux général de maintien du français supérieur de presque 20% à celui des francophones de Windsor. A ce sujet, on peut noter que de par sa puissance d'attraction économique, Toronto bénéficie d'un apport régulier de nouveaux francophones (Maxwell 1977), alors qu'à Windsor l'émigration des premiers francophones remonte à très loin dans le passé et a connu des hauts et des bas jusqu'à nos jours. Considérons maintenant la première mesure du maintien en français à la maison (troisième colonne). Il s'agit d'une mesure de l'assimilation en cours, elle consiste à établir la proportion des usagers du français à la maison parmi les individus de langue maternelle française qui "subsistent" à l'époque du recensement dans une localité donnée. On constate une forte correspondance entre les taux généraux de maintien du français (deuxième colonne) et le taux de maintien du français à la maison (première mesure), à savoir les trois villes qui ont des taux généraux élevés de maintien du français (Cornwall, Ottawa et Welland) sont aussi les trois villes qui ont des taux élevés de maintien du français à la maison. Le fait que les francophones de

par le ministère de l'Education soient toutes des minorités (moins de 50% de résidents francophones sur le plan local), elles diffèrent considérablement entre elles pour ce qui est de diverses mesures du maintien du français. Ceci dit, nous avons vu que la concentration plus ou moins forte des individus d'origine française dans une localité donnée ne constitue pas toujours une explication adéquate du niveau de maintien général du français ou du maintien du français à la maison dans cette localité. Il est parfois nécessaire d'avoir recours à des explications complémentaires ayant trait notamment à la présence d'institutions favorisant le maintien du français ou à l'émigration des francophones dans une localité donnée.

Cela étant, bien que les données du recensement de 1971 nous aient permis de déceler des différences intercommunautaires intéressantes relativement au maintien du français, il faut cependant être conscient du fait que les différentes mesures de maintien du français que ces données nous permettent de calculer sont relativement grossières, ce pour diverses raisons[11]. A ce sujet, on peut rappeler que dans le cadre du recensement de 1971, la langue était définie comme la première langue apprise par le répondant et qu'il comprenait encore le jour du recensement. Le fait de comprendre une langue n'implique pas forcément son usage actif. Ainsi, il est possible que certains des répondants qui sont classés comme individus de langue maternelle française aient perdu l'usage actif de cette langue. Par ailleurs, le recensement n'admet pas la possibilité d'avoir deux langues maternelles. On sait pourtant que dans les communautés bilingues, une telle éventualité est loin d'être extraordinaire. Pour ce qui est de la langue de communication à la maison, on note une fois de plus que le recensement n'admet pas la possiblité de l'emploi aussi fréquent ou presqu'aussi fréquent de deux langues (par exemple le français et l'anglais) pour communiquer à la maison. Le répondant doit indiquer quelle est sa langue de communication usuelle au foyer. On peut se demander comment répondent à cette question les Canadiens qui emploient presqu'aussi fréquemment deux langues à la maison. Nous avons vu plus haut que dans les communautés minoritaires bilingues, l'emploi à la maison de l'une ou l'autre des deux langues par un locuteur donné peut varier

en fonction de l'âge ou du lien de parenté des interlocuteurs. Comme le recensement n'envisage pas une telle éventualité, il peut donc forcer certains répondants à généraliser au sujet de leur usage linguistique à la maison. Finalement, le fait qu'un bilingue utilise plus une langue qu'une autre à la maison ne signifie pas forcément qu'il a abandonné l'usage de l'autre langue dans des domaines différents de celui du foyer. Le lecteur pourra trouver une discussion plus détaillée des imperfections de certaines des questions linguistiques de notre recensement dans Kelly (1969) et Mougeon (1976). Indépendamment de ces imperfections, il n'en reste pas moins que les données du recensement fournissent (à peu de frais pour le chercheur!) une idée satisfaisante des tendances générales de l'assimilation ou du maintien ou de la progression linguistiques des francophones ou des anglophones du Canada. Dans les sections qui vont suivre, nous allons voir dans quelle mesure le comportement linguistique des élèves correspond aux tendances générales que nous venons de présenter pour l'ensemble de la population francophone dans chacune de nos sept localités. Dans ces mêmes sections, nous allons aussi fournir des précisions supplémentaires relativement aux processus de l'assimilation linguistique des jeunes Franco-ontariens dans les domaines familial et extrafamilial.

4.3 Analyse des données de l'enquête

Dans les sections qui vont suivre, nous allons présenter les résultats qui ont trait à la variation dans l'emploi du français par les répondants et leurs parents dans le domaine familial et par les répondants avec leurs amis (cf. la section méthodologique pour une liste des questions auxquelles correspondent ces domaines).

4.3.1 Emploi du français dans neuf situations de communication

Dans cette section, nous allons faire une étude générale de la variation dans le maintien du français par les parents des répondants et par les répondants dans les neuf situations de communication retenues pour la présente étude. Il s'agit de la communication: (a) mère⟷père; (b) père⟶répondant; (c) répondant⟶père; (d) mère⟶répondant;

(e) répondant ⟶ mère; (f) répondant ⟶ frère(s) et/ou soeur(s) (à la maison); (g) répondant ⟶ frère(s) et/ou soeur(s) (à l'extérieur de la maison), (h) répondant ⟶ amis (à la maison) et (i) répondant ⟶ amis (à l'extérieur de la maison).

Nous pouvons effectuer maintenant une analyse détaillée de l'effet de la situation de communication sur le niveau de maintien du français. Commençons par étudier cet effet d'un point de vue général, c'est-à-dire indépendamment de l'influence de l'âge et de la localité des répondants.

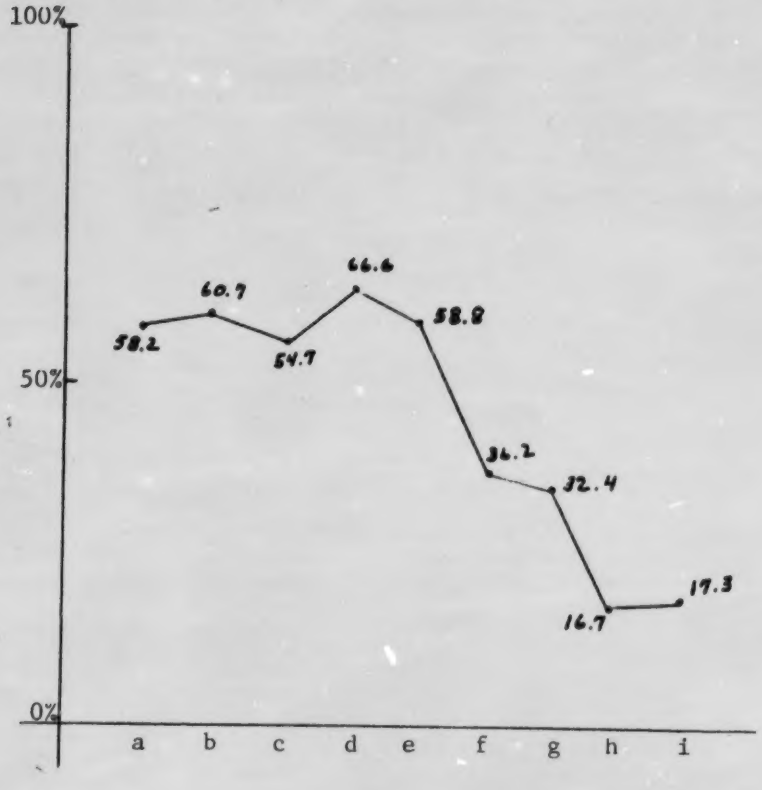


Figure 1: Emploi variable du français dans neuf situations de communication

Les points sur la courbe du graphique représentent le taux de réponses *souvent ou toujours en français* ou en d'autres termes le pourcentage de répondants ou de leurs parents qui maintiennent le français dans chacune des neuf situations de communication à l'étude. Inversement, en soustrayant chacun de ces pourcentages de cent on obtient la proportion des réponses *toujours ou souvent en anglais* et *aussi souvent en anglais qu'en français*. Ceci dit, on constate que dans toutes les situations de communication considérées, il y a une pénétration de l'anglais (le taux maximum de réponses *souvent ou toujours en français* étant de 66.6% et le taux minimum étant de 16.7%). Si l'on considère le domaine familial (situation (a - g), on constate que la proportion de ceux qui communiquent surtout ou toujours en français varie considérablement d'une situation à l'autre et plus précisément en fonction des interlocuteurs impliqués dans la communication. Nous avons vu plus haut qu'une telle variation était plus ou moins caractéristique des communautés linguistiques minoritaires. A ce sujet, on peut remarquer que si l'anglais a pénétré dans toutes les situations de communication reliées au domaine familial, il n'en a pas pour autant expulsé le français. En ce sens, nos communautés minoritaires diffèrent des groupes ethniques américains étudiés par Barker (1972), Kartunnen (1977) etc. et de certains des groupes ethniques canadiens étudiées par O'Bryan, Reitz et Kuplowska (1976) dont l'emploi de la langue ethnique est à toutes fins pratiques restreint à la communication entre parents (cf. plus haut). En comparaison de ces communautés ethniques, nos sept communautés minoritaires représentent un état nettement moins avancé de l'assimilation linguistique. Ceci dit, à l'intérieur du domaine familial, on constate que dans nos sept communautés minoritaires, il existe un écart considérable entre le niveau d'emploi du français dans les situations de communication où les parents sont impliqués (situations a - e) et le niveau d'emploi du français dans les deux situations (f et g) où les parents ne sont pas impliqués (communication avec les frères et soeurs). Le bas niveau de maintien du français par les élèves de nos communautés quand ils communiquent avec leurs frères et soeurs, révélé par notre enquête, est lui aussi en accord avec les résultats des études sur l'assimilation en communautés linguistiques minoritaires. En ce qui concerne la communauté franco-ontarienne, il vient confirmer les résultats des études

de Vachon (1973) et de Mougeon et Canale (1978) qui rappelons-le, étaient restreintes à une seule communauté minoritaire. On peut l'interpréter comme une tendance à l'adoption des patrons d'usage linguistique du groupe majoritaire par les jeunes minoritaires ou en d'autres termes comme une indication de la montée de l'assimilation linguistique chez les jeunes Franco-ontariens en situation minoritaire.

Considérons à présent les cinq premières situations de communication (communication entre parents et communication parent⟶enfant). On remarque que pour chacune de ces situations de communication, on a trouvé un taux de réponses *souvent ou toujours en français* supérieur à 50%. Etant donné la position minoritaire des francophones dans chacune des sept communautés à l'étude (cf. plus haut), on aurait pu s'attendre à trouver dans ces situations des niveaux de maintien du français nettement plus bas. Ces niveaux de maintien du français sont à contraster avec ceux trouvés pour les quatre situations où les élèves communiquent avec des interlocuteurs de leur génération (situations f, g, h et i). Ils soulignent clairement le rôle important que peuvent jouer les parents pour assurer le maintien du français en ce qui a trait à la communication parent⟶enfant, dans des communautés qui sont pourtant en position minoritaire. Le fait que l'on ait trouvé un taux relativement bas (inférieur à la moyenne des situations b, c, d et e) dans le cas de la communication entre parents, peut paraître surprenant. Il est cependant en accord avec des résultats similaires trouvés par Mougeon et Hébrard (1975) au cours d'une enquête réalisée dans 60 familles canadiennes françaises à Welland[12]. On peut peut-être l'interpréter comme l'expression d'une volonté de la part des parents de sauvegarder l'emploi du français chez leurs enfants, volonté qui résulterait du fait que, dans l'ensemble, les parents sont conscients de l'avancement de l'assimilation linguistique chez leurs enfants. Par contraste, les parents sembleraient un peu moins déterminés à maintenir le français quand ils communiquent entre eux dans la mesure où ils se considèrent peut-être comme moins en "danger" d'assimilation que leurs enfants. Quoiqu'il en soit, on peut se demander si quelques-uns des jeunes Franco-ontariens de nos communautés minoritaires ne perçoivent pas un élément de contradiction dans le comportement linguistique de leurs parents. En ce qui concerne les taux relativement plus élevés de réponses

souvent ou toujours en français trouvés pour la communication mère ⟶ enfant on peut proposer deux hypothèses qui ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives. Il se peut que cet écart soit dû à la présence d'une proportion plus élevée de mères de langue maternelle française que de pères de langue maternelle française dans les foyers touchés par notre enquête. Cette supposition est basée sur des résultats de l'étude de Mougeon (1977) sur les mariages mixtes[13] dans la communauté franco-ontarienne de Welland. Cette étude a révélé qu'il y a une forte proportion de mariages mixtes dans cette communauté et que chez ces mariages mixtes, on trouve plus de mères francophones que de pères francophones. Dans la mesure où il y a des proportions non négligeables de mariages mixtes dans les six autres communautés minoritaires (supposition raisonnable vu le taux de réponses *toujours ou souvent en anglais* trouvé pour la communication père⟷mère dans ces localités), on peut également supposer que comme à Welland, ces mariages mixtes donnent lieu à une proportion plus élevée de mères francophones que de pères francophones. La deuxième hypothèse explicative a trait au fait que chez les Canadiens non anglophones et chez les Canadiens français en particulier les femmes connaissent moins l'anglais que les hommes (cf. entre autres Lieberson 1970 et Mougeon 1976). Cette "moins bonne" connaissance de l'anglais par les femmes canadiennes françaises expliquerait pourquoi les mères et les enfants touchés par notre enquête tendent à employer le français pour parler entre eux plus fréquemment que les pères et les enfants. Finalement, on peut remarquer que lorsque les parents parlent à leurs enfants, le taux des réponses *souvent ou toujours en français* est supérieur à celui que l'on trouve dans les situations où les enfants parlent à leurs parents. On peut y voir là, l'indication d'une relative inadéquation entre le comportement linguistique des parents et celui de leurs enfants. Cette inadéquation peut s'interpréter comme le résultat d'un refus partiel des patrons d'usage linguistique des parents par leurs enfants ou encore comme une indication de l'incapacité relative de certains enfants à communiquer fréquemment ou toujours en français avec leurs parents. Quoiqu'il en soit, il convient de noter que l'inadéquation entre le comportement linguistique des parents et celui de leurs enfants est très relative. En effet, nous avons vu plus haut que dans certaines minorités ethniques américaines et canadiennes (cf. O'Bryan, Reitz, et Kuplowska, 1976) les enfants n'utilisent prati- ratiquement plus la langue minoritaire quand ils parlent à leurs parents.

Considérons maintenant les deux situations où les répondants communiquent avec leur(s) frère(s) et soeur(s) (situations f et g). Comme nous l'avons mentionné plus haut, on constate un niveau de maintien du français peu élevé dans ces situations (taux moyen de 34.3% de réponses *souvent ou toujours en français*). Ceci dit, on remarque relativement peu de différence entre le taux trouvé pour la situation (f) (à la maison) et la situation (g) (à l'extérieur de la maison). On constate tout au plus qu'il tend à y avoir proportionnellement un peu plus d'élèves qui communiquent souvent ou toujours en français avec leur(s) frère(s) et soeur(s) à la maison qu'à l'extérieur de celle-ci. Ce dernier résultat confirme celui de l'étude de Mougeon et Canale (1978). Il peut s'interpréter comme le résultat (médiocre en l'occurrence) de "pressions" exercées par les parents pour assurer l'emploi du français par leurs enfants à la maison.

Terminons par un bref examen des situations de communication extra-familiales (h et i), situations dans lesquelles les élèves communiquent avec leurs amis. On constate que dans ces deux situations le taux de réponses *souvent ou toujours en français* est tombé à un niveau très bas (17% en moyenne). Il faut sans doute y voir là le résultat du fait qu'une partie des amis de nos répondants sont anglophones. Ceci ne veut pas dire évidemment que la présence d'amis francophones entraîne un emploi fréquent du français par le répondant, pas plus que, nous venons de le voir, les frères et soeurs francophones n'entraînaient un niveau élevé d'emploi du français par les répondants. Finalement, on remarquera que contrairement aux deux situations précédentes, la communication avec les amis à la maison n'entraîne pas un niveau d'emploi du français plus élevé qu'en dehors de la maison. Ceci semblerait indiquer que la communication avec les amis (à plus forte raison avec les amis anglophones) échappe au contrôle des parents (cf. plus haut).

En conclusion de cette section, on peut remarquer que nous avons constaté une variation considérable dans l'emploi du français dans les domaines familial et extra-familial, dépendant des interlocuteurs engagés dans la communication. Le contraste entre les situations de communication où les parents sont impliqués et celles où ils ne le sont pas est particulièrement évident et souligne le rôle important que peuvent jouer

les parents par rapport à l'emploi du français avec ou par leurs enfants. Finalement, si nos données indiquent clairement que l'anglais a pénétré toutes les situations du domaine familial, les taux relativement élevés de réponses *souvent ou toujours en français* dans les situations où les parents sont impliqués indiquent que le noyau parents/enfants demeure relativement résistant à l'assimilation linguistique.

Examinons maintenant la variation du niveau d'emploi du français dans nos neuf situations de communication en fonction du niveau de scolarité des répondants. Nous serons brefs dans notre examen, car l'analyse de l'effet du niveau de scolarité indépendamment de la localité tend à obscurir les détails de la dynamique de l'assimilation. Nous reviendrons sur ces détails dans les sections suivantes lorsque nous étudierons l'effet combiné du niveau de scolarité, de la situation de communication et de la localité sur la variation du niveau d'emploi du français par les répondants.

On remarquera au sujet de la courbe des élèves de 2ème année (figure 2) que nous n'avons que deux pourcentages au lieu de quatre pour les situations de communication f, g, h, i (situations où les parents ne sont pas impliqués). Ceci est dû au fait que les élèves de ce niveau de scolarité ont eu des difficultés à conceptualiser les différences d'usage linguistique axées sur l'opposition à la maison/à l'extérieur de la maison. Nous avons donc décidé de leur poser une seule question sur leur emploi du français ou de l'anglais avec leur(s) frère(s) et soeur(s) et avec leurs amis indépendamment du lieu de communication. Ceci dit, si l'on considère les résultats des élèves de l'élémentaire et ceux du secondaire pour l'ensemble des situations b, c, d, e (communication répondant$\longleftrightarrow$parents) et les résultats de leurs parents (situation a) on constate, d'une façon générale, des proportions de réponses *souvent ou toujours en français* plus élevées au secondaire qu'à l'élémentaire. La différence est particulièrement évidente en ce qui concerne la situation de communication père$\longleftrightarrow$mère. Cette dernière différence peut s'interpréter comme l'indication d'un niveau d'assimilation plus avancé chez les parents ayant des enfants à l'élémentaire (jeunes parents) que chez ceux ayant des enfants au secondaire (parents plus âgés)[14]. Ceci explique sans doute pourquoi dans les situations où les parents sont impliqués

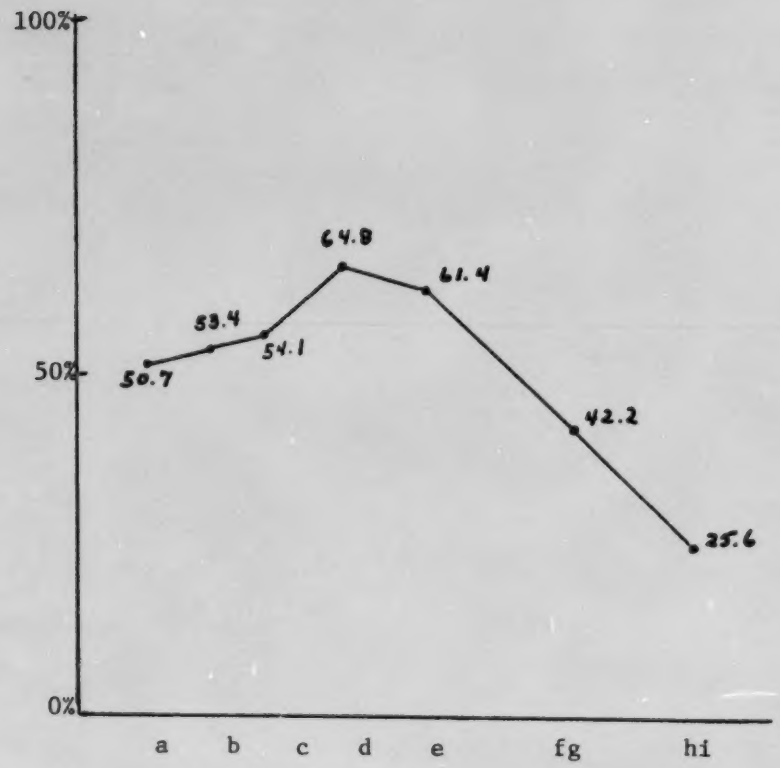


Figure 2: Emploi variable du français par les élèves de 2ème année et de leurs parents dans sept situations de communication

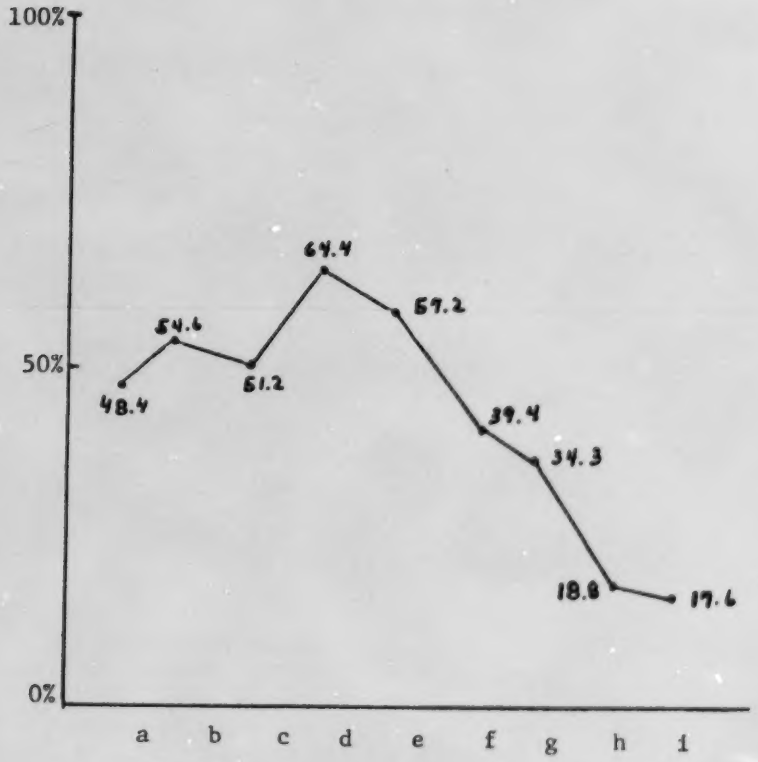


Figure 3: Emploi variable du français par les élèves de 5ème année et leurs parents dans neuf situations de communication

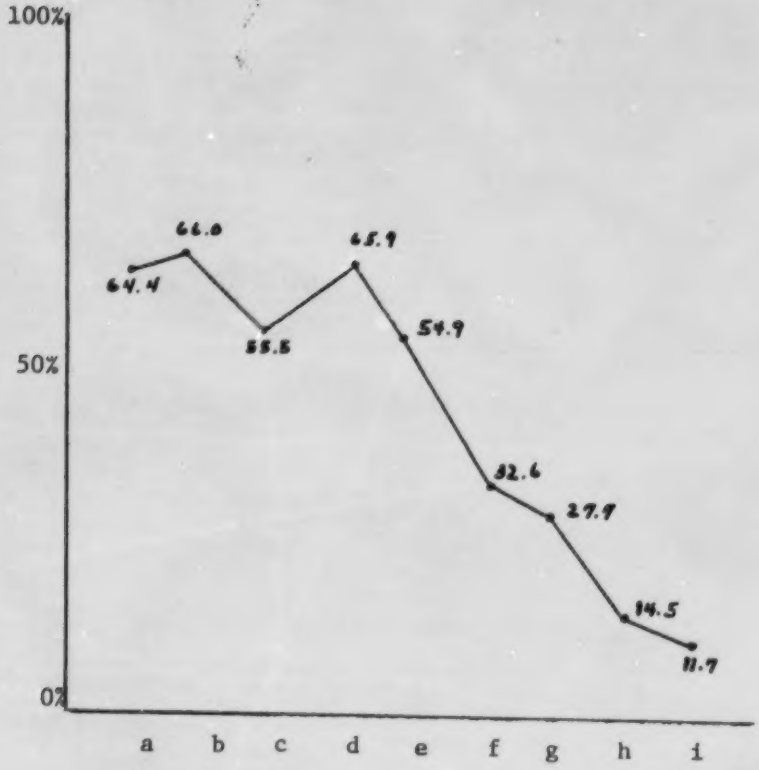


Figure 4: Emploi variable du français par les élèves de 9ème année et leurs parents dans neuf situations de communication

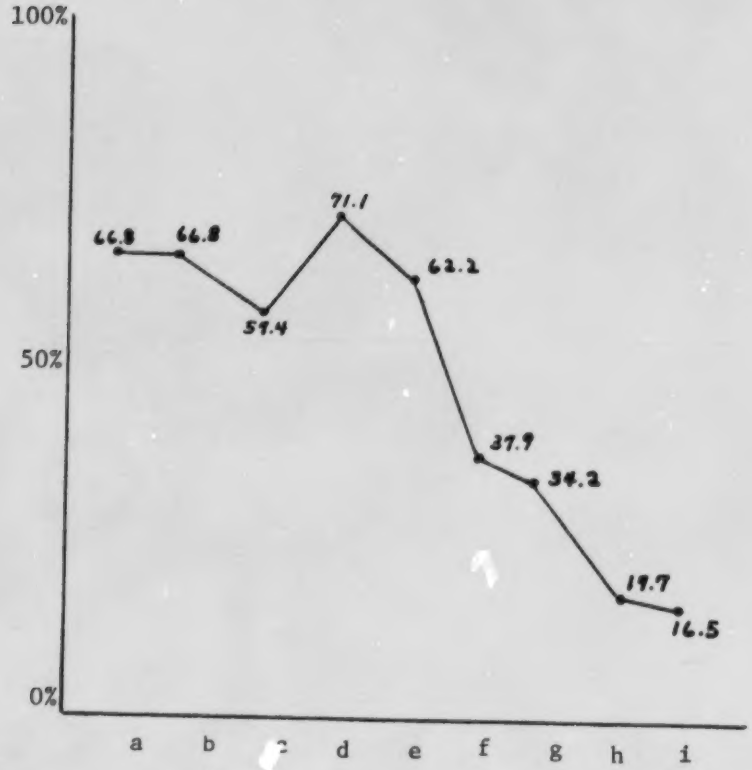


Figure 5: Emploi variable du français par les élèves de 12ème année et leurs parents dans neuf situations de communication

on a trouvé proportionnellement moins d'élèves de l'élémentaire employant toujours ou souvent le français que d'élèves du secondaire. Dans les autres situations de communication (f, g, h et i), on peut observer une tendance inverse, à savoir des taux de réponses *toujours ou souvent en français* plus élevés à l'élémentaire qu'au secondaire (le contraste est particulièrement évident entre les élèves de 2ème et 9ème années). Ce résultat peut s'interpréter comme l'indication d'une tendance à la diminution de l'emploi du français au fur à mesure que les élèves grandissent. Ce résultat est conforme à des résultats similaires trouvés par Vachon (1973) et Mougeon et Canale (1978). On peut peut-être l'attribuer en partie à l'augmentation progressive de l'importance de l'influence du groupe de pairs anglophone sur les enfants minoritaires durant leur scolarité. Ceci dit, la découverte de ces deux tendances opposées pour les situations de communication où les parents sont impliqués et celles où ils ne le sont pas nous incite à considérer différemment ces deux types de situation. Dans le premier cas, il semblerait que cela soit surtout les parents qui contrôlent l'usage linguistique. Dans le deuxième, il semblerait que l'usage linguistique des élèves échappe au contrôle des parents. Il nous reste maintenant à voir si l'on retrouve ces deux tendances opposées dans toutes les communautés à l'étude et s'il existe des différences intercommunautaires notables dans le maintien du français par les élèves dans les différentes situations de communication à l'étude.

4.3.2 Etude des différences intercommunautaires relatives à l'emploi du français dans quatre situations de communication

Dans les sections suivantes, nous allons examiner les quatre situations de communication suivantes: parents⟶enfant; enfant⟶parents enfant⟶frère(s) et/ou soeur(s) et enfant⟶amis. Pour les deux dernières situations, nous examinerons le regroupement des réponses à la maison et à l'extérieur de la maison. Pour les deux premières situations, nous examinerons le regroupement des réponses concernant le père et la mère. Les résultats seront donnés sous forme de pourcentage. Ceux-ci correspondent aux différentes proportions des réponses *souvent ou toujours*

en français, autant en français qu'en anglais et *souvent ou toujours en anglais*, données à deux questions: par exemple la question concernant l'emploi du français et de l'anglais par le père et la question portant sur l'emploi du français et de l'anglais par la mère (situation parents ⟶ enfant). Dans cette section, nous utiliserons le terme assimilation linguistique pour signifier perte de l'emploi du français dans un domaine de communication donné.

Rappelons finalement, que les données recueillies à Ottawa portent seulement sur les écoles situées dans la région ouest de cette ville, région où les francophones constituent une faible minorité. Si nous avions enquêté auprès des élèves francophones des autres régions de la ville, nous aurions peut-être trouvé des taux d'emploi du français supérieurs à ceux qu'a révélés notre enquête.

Commençons par la communication parents⟶répondant. Les résultats apparaissent dans le tableau ci-dessous.

Nous avons ordonné nos sept communautés minoritaires en fonction du pourcentage de la population locale qu'elles représentent. Ces pourcentages sont calculés à partir des données sur la langue maternelle recueillies durant le recensement de 1971. Nous pourrons vérifier ainsi si les différences intercommunautaires de taux de concentration francophone peuvent être mises en relation avec les différences intercommunautaires dans l'emploi du français par les parents. Dans le tableau 4 et les trois tableaux suivants (5, 6, 7), les chiffres I, II et III correspondent respectivement à la distinction *souvent ou toujours en français*, *aussi souvent en français qu'en anglais* et *souvent ou toujours en anglais*. Le nombre des réponses I, II ou III apparaît dans les triangles inférieurs des cases du tableau, le pourcentage des réponses I, II ou III apparaît dans les triangles supérieurs. Afin de simplifier un tant soit peu notre présentation des différences intercommunautaires, nous avons calculé un score global pour l'élémentaire et le secondaire.

Les résultats du tableau 4 ont fait l'objet de deux tests X^2, l'un pour mesurer l'effet de la variable niveau de scolarité et l'autre pour mesurer l'effet de la variable localité sur la variation dans le niveau d'emploi du français et de l'anglais. Le test X^2 a révélé que ces deux paramètres avaient un effet significatif au seuil $p < .01$.

Tableau 4: Emploi variable du français et de l'anglais en fonction de la localité et de l'âge dans la situation de communication parents → enfant

Localité	Cornwall		Ottawa*		North Bay		Welland		Pembroke		Windsor		Toronto	
Taux de concentration francophone	38.6%		20.6%		17.3%		17.1%		10.2%		7.0%		1.9%	
Niveau scolaire / Emploi du français et de l'anglais	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire
I	66.2 / 294	67.3 / 214	70.2 / 125	61.0 / 341	53.4 / 195	69.2 / 303	63.7 / 193	71.0 / 196	38.2 / 42	53.4 / 39	45.3 / 63	81.5 / 106	60.0 / 72	76.2 / 125
II	18.0 / 80	18.2 / 58	13.5 / 24	15.4 / 86	16.2 / 59	13.5 / 59	12.5 / 38	12.3 / 34	20.0 / 22	13.7 / 10	15.8 / 22	10.0 / 13	9.2 / 11	7.3 / 12
III	15.8 / 70	14.5 / 46	16.3 / 29	23.6 / 132	30.4 / 111	17.3 / 76	23.8 / 72	16.7 / 46	41.8 / 46	32.9 / 24	38.9 / 54	8.5 / 11	30.8 / 37	16.5 / 27
Total	444	318	178	559	365	438	303	276	110	73	139	130	120	164

*Le taux de concentration francophone a été calculé pour la population totale de la ville d'Ottawa.

Considérons tout d'abord les réponses des élèves de l'élémentaire. On voit que le taux maximum de réponses I (plus de 70%) se trouve à Ottawa et le taux le plus bas se trouve à Pembroke. On peut diviser les sept localités en deux catégories, celles où le taux de réponses I à l'élémentaire est égal ou supérieur à 60% (Ottawa, Cornwall, Welland et Toronto) et celles où le taux de réponses I est inférieur à 60% (North Bay, Windsor et Pembroke). On remarque que dans cette dernière localité le taux de réponses I se situe comme à Windsor en dessous de 50%. En ce qui concerne le taux de réponses III, on voit qu'ils sont relativement bas à Ottawa, Cornwall et Welland (moins de 25%) et plus élevés (plus de 30%) dans les autres localités. On remarque que le taux de réponses III dépasse 40% à Pembroke! En résumé, au niveau de l'élémentaire, on a trouvé d'une part trois localités où les parents maintiennent le français pour communiquer avec leurs enfants à des niveaux relativement élevés (il s'agit d'Ottawa, Cornwall et Welland) et d'autre part quatre localités où le maintien du français par les parents est moins élevé (il s'agit de North Bay, Toronto, Windsor et Pembroke).

Considérons les réponses des élèves du secondaire. On remarque que dans presque toutes les localités le taux de réponses I reste élevé (plus de 60%). Pembroke fait exception à la tendance générale avec un taux de réponses I de 53.4%. Il semblerait donc qu'au niveau du secondaire, à l'exception des parents de Pembroke, les parents de nos communautés maintiennent l'emploi du français pour communiquer avec leurs enfants à des niveaux relativement élevés.

Considérons à présent la question des différences entre le comportement linguistique des jeunes parents et celui des parents plus âgés notées plus haut. Un coup d'oeil à nos données révèle que seuls les répondants d'Ottawa font exception à la tendance générale examinée précédemment. Dans les six autres communautés, on trouve proportionnellement moins de parents qui communiquent toujours ou souvent en français avec leurs enfants à l'élémentaire qu'au secondaire. En d'autres termes, dans ces six communautés, on constate une augmentation de l'assimilation linguistique chez les jeunes parents par opposition aux parents plus âgés. Il est difficile de trouver des explications au sujet des résultats d'Ottawa. La tendance à la diminution relative de l'assimilation chez les jeunes parents de cette localité

est peut-être le résultat d'une émigration de francophones durant les dernières décennies. Ceci dit, si l'on considère les pourcentages de réponses I, on constate que la différence entre les proportions de l'élémentaire et celles du secondaire est particulièrement évidente (> 15%) dans les localités de North Bay, Pembroke, Toronto et Windsor. A Windsor la différence est de 36.2%! Dans les deux autres localités les différences sont moins évidentes (7.3% à Welland) ou minimes (1.1% à Cornwall).

En ce qui concerne le rapport entre les différences intercommunautaires de taux de concentration francophone et les résultats présentés plus haut, on peut constater l'existence d'une correspondance générale. D'une part, les deux communautés qui arrivent en tête pour ce qui est de la concentration francophone, Cornwall et Ottawa, sont deux communautés où l'emploi du français par les jeunes parents diminue de façon minime ou augmente. D'autre part, les trois communautés qui ont les taux les plus bas de concentration francophone, Pembroke, Windsor et Toronto, sont celles où les différences entre les jeunes parents et les parents plus âgés sont les plus grandes et où les taux de réponses I à l'élémentaire sont les plus bas (cf. Pembroke et Windsor). Ceci dit, la correspondance paraît moins évidente pour les deux communautés de North Bay et Welland. En effet, sur la base du taux de concentration francophone, on aurait pu s'attendre à ne pas trouver de différences entre les jeunes parents de Welland et ceux de North Bay. A ce sujet, le fait que l'assimilation des jeunes parents soit moins avancée à Welland qu'à North Bay est peut-être lié à la présence de nombreux parents nés au Québec dans la première localité (cf. plus haut p. 29).

Passons maintenant à la communication répondant ⟶ parents.

Nous avons également soumis les résultats du tableau 5 à l'épreuve du test X^2. Ce test a révélé que l'interaction entre la localité et le niveau d'emploi du français et de l'anglais et l'interaction entre le niveau de scolarité et le niveau d'emploi du français et de l'anglais sont significatives au seuil $p < .01$.

On constate tout d'abord que d'une façon générale, les pourcentages de réponses *souvent ou toujours en français* sont inférieurs à ceux trouvés pour la communication parents ⟶ répondant (cf. plus haut p.36 pour des explications au sujet de cette différence). La différence est du reste plus prononcée au niveau secondaire qu'au niveau élémentaire.

Tableau 5: Emploi variable du français et de l'anglais en fonction de la localité et de l'âge dans la situation de communication enfant ⟶ parents

Localité	Cornwall		Ottawa		North Bay		Welland		Pembroke		Windsor		Toronto	
Taux de concentration francophone	38.6%		20.6%		17.3%		17.1%		10.2%		7.0%		1.9%	
Niveau scolaire / Emploi du français et de l'anglais	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire
I	60.4 / 273	60.7 / 195	68.9 / 124	51.9 / 293	49.2 / 180	61.0 / 267	63.0 / 191	47.8 / 139	46.1 / 48	43.8 / 32	41.4 / 58	69.2 / 90	55.0 / 66	72.2 / 122
II	25.4 / 115	18.1 / 58	14.4 / 26	20.3 / 115	19.1 / 70	19.4 / 85	14.9 / 45	25.4 / 74	17.3 / 18	16.4 / 12	18.6 / 26	14.6 / 19	17.5 / 21	8.9 / 15
III	14.2 / 64	21.2 / 68	16.7 / 30	27.8 / 157	31.7 / 116	19.6 / 86	22.1 / 67	26.8 / 78	36.6 / 38	39.8 / 29	40.0 / 56	16.2 / 21	27.5 / 33	18.9 / 32
Total	452	321	180	565	366	438	303	291	104	73	140	130	120	169

des élèves de l'école secondaire de langue française de Toronto ne soit pas entièrement représentatif du comportement linguistique de l'ensemble des jeunes Franco-torontois. Ceci dit, nous trouvons deux communautés où le taux de réponses I au secondaire est situé à un niveau inférieur à 50%, il s'agit de Pembroke et Welland. En résumé, la situation que nous avons trouvée au secondaire pour la communication répondant ⟶ parents est proche de celle que nous avons trouvée pour la situation de communication précédente à la différence près que Welland est venu rejoindre Pembroke en tant que communauté où le français est en perte de vitesse au niveau secondaire.

Considérons à présent la question de la tendance générale à trouver des taux de réponses I moins élevés à l'élémentaire qu'au secondaire dans les situations de communication où les parents sont impliqués. On constate que pour ce qui est de la communication enfant ⟶ parents, on retrouve cette tendance dans quatre localités sur sept, il s'agit de Cornwall, North Bay, Windsor et Toronto. Dans les autres communautés (Ottawa, Welland et Pembroke), on trouve une tendance inverse (plus de réponses I à l'élémentaire qu'au secondaire). Nous avons déjà proposé des explications au sujet des résultats d'Ottawa dans la section précédente. En ce qui concerne Welland et Pembroke, la découverte de taux de réponses I plus élevés à l'élémentaire qu'au secondaire indique peut-être que dans ces deux communautés l'usage linguistique enfant ⟶ parents tend à échapper au contrôle des parents et à se rapprocher du comportement linguistique des élèves dans les situations où les parents ne sont pas impliqués. Cette hypothèse cadre bien avec la découverte de taux les plus bas de réponses I au secondaire pour ces deux communautés (cf. paragraphe précédent).

En ce qui concerne le rapport entre les taux de concentration francophone et les résultats présentés plus haut, la correspondance est à nouveau générale. Les résultats de Cornwall et Ottawa cadrent avec leurs taux de concentration élevés, cependant, les résultats différents de North Bay et Welland ne cadrent pas avec leurs taux identiques de concentration francophone. Quant aux résultats de Toronto, Windsor et Pembroke (en particulier en ce qui a trait à l'emploi du français à l'élémentaire), ils vont dans le sens des données relatives à la concentration francophone: à des taux de concentration francophone bas correspondent des taux d'emploi du français peu élevés.

Ceci dit, considérons d'abord les réponses des élèves de l'élémentaire. Le taux maximum de réponses I se trouve à nouveau à Ottawa (près de 69%) et le taux le plus bas à Windsor. Le reste des localités forme deux catégories, celles où le taux de réponses I est égal ou supérieur à 50% (il s'agit d'Ottawa, Welland, Cornwall et Toronto) et celles où le taux de réponses I est inférieur à 50% (il s'agit de North Bay, Pembroke et Windsor). En ce qui concerne les taux de réponses III, on voit qu'ils sont relativement bas (moins de 25%) à Cornwall, Ottawa et Welland et plus élevé (plus de 25%) dans les autres localités. On remarque à nouveau que les taux de réponses III sont particulièrement élevés à Pembroke et à Windsor. En résumé, au niveau de l'élémentaire on a trouvé trois communautés où l'emploi du français par les élèves de l'élémentaire pour communiquer avec leurs parents reste à des niveaux relativement élevés (il s'agit d'Ottawa, Cornwall et Welland), trois communautés où cet emploi se situe à des niveaux moins élevés (il s'agit de North Bay, Pembroke et Windsor) et une communauté où il se situe à un niveau intermédiaire (Toronto). On remarque que nous avons là une situation presqu'identique à celle que nous avons trouvée précédemment pour la communication parents ⟶ répondant.

Considérons à présent les réponses des élèves du secondaire. On remarque que, dans toutes les localités, le taux de réponses I reste élevé (plus de 60%), tout particulièrement à Toronto où il dépasse 70%. Le taux de réponses I trouvé au secondaire à Toronto demande quelques explications dans la mesure où Toronto est placé en dernière position en ce qui a trait à la concentration des francophones sur le plan local. A ce sujet, on peut remarquer que Toronto est de loin la communauté de notre échantillon où les écoles de langue française (en particulier au secondaire) sont les plus difficiles d'accès. En effet, on peut noter que l'ensemble de la population francophone du grand Toronto n'a à sa disposition qu'une seule école secondaire qui est relativement peu fréquentée puisqu'elle comporte un total de moins de 700 élèves (!). Il est possible sinon probable que l'accès difficile de cette école pour de nombreux jeunes Franco-ontariens décourage les jeunes qui sont les moins convaincus de la nécessité de maintenir le français, d'où la proportion élevée de réponses I trouvée pour le secondaire à Toronto. En d'autres termes, il est possible sinon probable que le comportement linguistique

Passons maintenant à la communication répondant ⟶ frère(s) et/ou soeur(s).

Nous avons soumis les résultats du tableau 6 à l'épreuve du X^2. Celui-ci a une fois de plus révélé que l'interaction entre le niveau d'emploi du français et de l'anglais et la localité et l'interaction entre le niveau d'emploi du français et de l'anglais et le niveau de scolarité étaient significatives au seuil de $p < .01$.

Nous entrons maintenant dans le domaine des situations de communication où les parents ne sont plus impliqués. Il n'est donc pas étonnant de voir que tous les taux de réponses I trouvés pour la communication répondant ⟶ frère(s) et/ou soeur(s) sont sensiblement inférieurs à ceux trouvés pour les deux situations de communication précédentes dans chaque communauté et à chaque niveau de scolarité. Si l'on considère les taux de réponses I à l'élémentaire, on constate qu'il n'y a plus que deux communautés où l'on trouve un taux de réponses supérieur ou presqu'égal à 50%. Il s'agit d'Ottawa et Cornwall. Dans les autres communautés le taux de réponses I à l'élémentaire est situé entre 35 et 30% (Welland, North Bay et Windsor) et entre 27 et 25% (Pembroke et Toronto).

Au palier secondaire, seule la communauté de Cornwall fait montre d'un taux de réponses I proche des 50%, partout ailleurs les taux de réponses I sont bas ou extrêmement bas (cf. Welland où l'on trouve un taux de 12.5%, le taux le plus bas des sept communautés). Le taux de réponses I trouvé au secondaire à Welland illustre à quel point les jeunes Franco-ontariens de cette localité ont abandonné l'emploi du français pour communiquer avec leurs frères et soeurs, en dépit des efforts indéniables de leurs parents (cf. plus haut) pour assurer l'emploi du français dans la communication parents ⟶ enfant. Parmi les communautés où le taux de réponses I et de réponses III au secondaire atteignent des niveaux qui sont inquiétants (pour le maintien futur du français), on peut mentionner Pembroke où le taux de réponses I est de 16.7% et celui de réponses III est de 70.8% (le taux le plus élevé des sept communautés) et aussi Windsor où le taux de réponses I est de 25.8% (ceci représente une diminution de plus de 43% par rapport à la situation enfant ⟶ parents) et celui de réponses III est de près de 50%. En ce qui concerne Toronto on voit que le taux de réponses I demeure toujours relativement élevé par rapport à la moyenne, toutefois, il convient de noter que ce taux repré-

Tableau 6: Emploi variable du français et de l'anglais en fonction de la localité et de l'âge dans la situation de communication enfant ⟶ frère(s) et/ou soeur(s)

Localité	Cornwall		Ottawa		North Bay		Welland		Pembroke		Windsor		Toronto	
Taux de concentration francophone	38.6%		20.6%		17.3%		17.1%		10.2%		7.0%		1.9%	
Niveau scolaire / Emploi du français et de l'anglais	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire
I	48.2 / 157	46.1 / 143	51.9 / 67	31.1 / 170	34.1 / 86	39.2 / 169	34.2 / 67	12.5 / 35	26.3 / 20	16.7 / 12	31.5 / 28	25.8 / 33	25.3 / 19	44.4 / 71
II	23.3 / 76	21.3 / 66	21.7 / 28	24.2 / 132	22.6 / 57	27.4 / 118	21.4 / 42	19.6 / 55	18.4 / 14	12.5 / 9	12.3 / 11	25.0 / 32	8.0 / 6	25.6 / 41
III	28.5 / 93	32.6 / 101	26.4 / 34	44.7 / 244	43.3 / 109	33.4 / 144	44.4 / 87	67.9 / 191	55.3 / 42	70.8 / 51	56.2 / 50	49.2 / 63	66.7 / 50	30.0 / 48
Total	326	310	129	546	252	431	196	281	76	72	89	128	75	160

sente une diminution de près de 30% (!) par rapport au taux de réponses I trouvé pour la communication enfant ⟶ parents. Il est peut-être intéressant de remarquer qu'à North Bay, nous avons trouvé des taux de réponses I qui sont à un niveau intermédiaire (près de 40%) et qui, pour ce qui est de la communication répondant ⟶ frère(s) et/ou soeur(s), situent cette communauté nettement devant Welland.

Examinons brièvement la question de la tendance générale, à trouver plus de réponses I à l'élémentaire qu'au secondaire dans les situations de communication où les parents ne sont pas impliqués (cf. section précédente), on constate que la majorité des communautés sont conformes à cette tendance. Seules North Bay et Toronto vont à l'encontre de cette tendance. On peut interpréter les résultats de North Bay et Toronto comme l'arrivée à l'élémentaire d'une population d'élèves plus assimilée que celles des élèves du secondaire ou, en d'autres termes, comme une indication de l'accélération de l'assimilation linguistique chez les jeunes Franco-ontariens de ces deux communautés. Par contraste, on peut dire que dans les autres communautés, l'assimilation linguistique des élèves ne donne pas de signes d'accélération.

En ce qui concerne le rapport entre les taux de concentration francophone et les résultats présentés plus haut, on peut remarquer que les résultats de Cornwall et Ottawa cadrent à nouveau avec leurs taux de concentration francophone élevés. Cependant, les résultats des autres communautés ne vont pas toujours dans le sens des données relatives à la concentration francophone. Welland constitue toujours une anomalie par rapport à North Bay. Celle-ci est d'autant plus évidente si l'on compare le taux de réponses I et III trouvés pour ces deux communautés au niveau du secondaire. Ceci dit, on peut remarquer que la position intermédiaire occupée par North Bay pour ce qui est de la concentration francophone, cadre bien avec les niveaux intermédiaires de réponses I trouvés pour cette communauté. En ce qui concerne Pembroke, Toronto et Windsor, on constate à nouveau que l'on peut associer à leurs bas niveaux de concentration francophone des taux peu élevés de réponses I notamment à l'élémentaire.

Terminons cette section consacrée à l'interaction de la localité et du niveau de scolarité en examinant la communication répondant ⟶ amis.

Tableau 7: Emploi variable du français et de l'anglais en fonction de la localité et de l'âge dans la situation de communication enfant ⟶ amis

Localité	Cornwall		Ottawa		North Bay		Welland		Pembroke		Windsor		Toronto	
Taux de concentration francophone	38.6%		20.6%		17.3%		17.1%		10.2%		7.0%		1.9%	
Emploi du français et de l'anglais / Niveau scolaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire	Elémentaire	Secondaire
I	32.2 / 110	14.9 / 48	30.4 / 42	10.7 / 60	13.5 / 35	24.6 / 107	13.4 / 27	4.5 / 13	12.3 / 10	6.8 / 5	15.6 / 15	13.8 / 18	10.0 / 8	26.2 / 44
II	30.1 / 103	34.9 / 112	16.7 / 23	21.5 / 120	21.2 / 55	21.1 / 92	13.4 / 27	12.0 / 35	6.2 / 5	20.6 / 15	7.3 / 7	18.5 / 24	3.8 / 3	20.2 / 34
III	37.7 / 129	50.2 / 161	52.9 / 73	67.8 / 379	65.4 / 170	54.3 / 236	72.2 / 146	83.5 / 243	81.5 / 66	72.6 / 53	77.1 / 74	67.7 / 88	86.2 / 69	53.6 / 90
Total	342	321	138	559	260	435	202	291	81	73	96	130	80	168

Les résultats du tableau 7 ont été eux aussi soumis à l'épreuve du test X^2. Celui-ci a révélé à nouveau que la localité et le niveau de scolarité avaient un effet significatif (au seuil $p < .01$.) sur la variation dans le niveau d'emploi du français et de l'anglais pour ce qui est de la communication répondant ⟶ amis.

Avec cette situation de communication, nous atteignons des niveaux très bas de réponses I (cf. plus haut p. 37 pour des explications). Si l'on considère les réponses données au niveau élémentaire, on constate que deux localités seulement ont des taux de réponses non négligeables (plus de 30%): il s'agit de Cornwall et Ottawa. A ce sujet, on peut noter une différence intéressante entre les deux communautés si l'on considère les taux de réponses II et III. On voit qu'il y a nettement plus de réponses III à Ottawa qu'à Cornwall et nettement moins de réponses II à Ottawa qu'à Cornwall. Ces résultats placent Cornwall en tête de nos sept communautés pour ce qui est du "maintien" du français au niveau élémentaire dans la situation de communication répondant ⟶ amis. Dans les cinq autres communautés, on constate que les taux de réponses I à l'élémentaire sont uniformément bas et similaires (situés entre 15 et 10%). Toutefois, si on considère les taux de réponses II et III on voit que North Bay fait à nouveau figure d'exception dans la mesure où cette localité a donné lieu à plus de réponses II et moins de réponses III que dans les autres localités. Ces résultats placent North Bay en troisième position pour ce qui est du "maintien" du français à l'élémentaire dans la situation de communication répondant ⟶ amis. En raisonnant de façon similaire, on constate que Welland se situe en quatrième position, Windsor en cinquième position, Pembroke en sixième position et Toronto en dernière position.

Considérons à présent les réponses des élèves du secondaire. On constate que deux localités mises à part (Toronto et North Bay), les taux de réponses I sont très bas (inférieurs à 15%). Remarquons néanmoins que les élèves du secondaire de Cornwall se situent à nouveau en tête pour ce qui est du "maintien" du français dans la mesure où leur taux de réponses III est le plus bas de toutes les communautés et leur taux de réponses II est le plus élevé. En ce qui concerne les résultats de Toronto, nous avons déjà fourni des explications au sujet

du niveau relativement "élevé" des réponses I au secondaire (cf. plus haut p. 47). Pour ce qui est de North Bay, le taux de 24.6% de réponses I au secondaire est quelque peu surprenant. Nous ne pouvons trouver d'explications satisfaisantes à son sujet. En ce qui concerne les autres communautés les taux de réponses I sont si bas qu'il devient un peu futile de chercher des différences et de proposer des explications à leur sujet. Contentons-nous de noter que Welland arrive à nouveau en bon dernier (cf. situation précédente) pour ce qui est du taux de réponses I et que la tendance à la progression du virage à l'anglais décelée à Ottawa dans la situation de communication précédente est maintenant plus que confirmée.

En ce qui concerne la tendance générale à trouver des taux de réponses I plus bas à l'élémentaire qu'au secondaire dans les situations où les parents ne sont pas impliqués (cf. plus haut), contentons-nous de signaler que nous ne trouvons pas de changement avec la situation précédente: Ottawa, Cornwall, Welland, Pembroke et Windsor correspondent toujours à des situations d'assimilation non-accélérée et Toronto et North Bay correspondent toujours à des situations d'assimilation accélérée. Cette dernière constatation nous invite peut-être à considérer avec prudence le niveau de maintien du français relativement moins bas trouvé pour North Bay pour ce qui est de la communication enfant ⟶ amis et de la communication enfant ⟶ frère(s) et/ou soeur(s) (cf. plus haut).

Pour ce qui est du rapport entre les taux de concentration francophone et les résultats présentés plus haut, il est intéressant de noter que l'ordre que nous avons établi pour ce qui est de l'emploi du français et de l'anglais à l'élémentaire dans les différentes communautés correspond presqu'exactement à la façon dont nous avons ordonné les communautés sur la base des taux de concentration francophone (cf. p. 50). Windsor constitue une exception mineure dans la mesure où elle arrive en cinquième position pour ce qui est de l'emploi du français et de l'anglais par les élèves de l'élémentaire et qu'elle se situe en sixième position pour ce qui est du taux de concentration francophone. Cette bien meilleure correspondance entre les différences intercommunautaires de taux de concentration francophone et les différences intercommunautaires de niveau d'emploi du français et de l'anglais par les répondants avec leurs amis

s'explique en partie par le fait que contrairement aux situations de communication précédentes, la situation de communication - avec les amis (francophones et/ou anglophones) - est en relation directe avec la concentration locale des francophones et anglophones. En effet, celle-ci a une influence directe sur la probabilité que nos répondants aient des amis angiophones et conséquemment aient à communiquer en anglais avec eux (cf. plus haut p. 37).

4.3.2.1 Conclusion

Notre examen de l'effet combiné de la localité et du niveau de scolarité sur l'emploi du français et de l'anglais ans quatre situations de communication a révélé qu'indépendamment de la dynamique des processus d'assimilation, le nombre des communautés où les taux de réponses I (à l'élémentaire et au secondaire) restent à un niveau relativement élevé (> 50%) varie d'une situation de communication à l'autre. Plus précisément, on a vu qu'en ce qui concerne la communication parents ⟶ enfant, toutes les communautés sauf une (Pembroke) se situaient nettement au-dessus du seuil des 50%. Au niveau de la communication enfant ⟶ parents, il n'y avait plus que trois communautés où l'on a trouvé des taux de réponses I supérieurs ou égaux à 50% (à l'élémentaire et au secondaire). Il s'agit de Cornwall, Ottawa et Toronto. Au niveau de la communication répondant ⟶ frère(s) et/ou soeur(s), toutes les communautés se trouvent nettement en-dessous du seuil de 50% à l'exception de Cornwall qui en reste proche. Finalement, au niveau de la communication répondant ⟶ amis, les taux de réponses I sont si bas, en particulier au niveau du secondaire, qu'il devient difficile de déceler des différences entre les sept communautés. On peut remarquer tout au plus que Cornwall et Ottawa sont deux communautés où à l'élémentaire les taux de réponses I restent à un niveau non négligeable (plus de 30%).

En ce qui concerne la dynamique des processus d'assimilation, nous avons trouvé une seule communauté où les jeunes parents utilisent plus le français avec leurs enfants que les parents plus âgés, il s'agit d'Ottawa. Dans toutes les autres communautés, on constate la tendance inverse (à des degrés différents). En ce qui a trait aux situations de communication où les parents ne sont pas impliqués, nous avons trouvé

que dans la majorité des communautés, les élèves de l'élémentaire utilisaient moins le français que les élèves du secondaire. Cependant, deux communautés (North Bay et Toronto) font figure d'exceptions puisque nous y avons trouvé une tendance inverse (plus de réponses I au secondaire qu'à l'élémentaire). Nous avons interprété ce phénomène comme une accélération de l'assimilation linguistique en milieu scolaire dans ces deux communautés.

Finalement, pour ce qui est du rapport entre les différences intercommunautaires de taux de concentration francophone et les différences intercommunautaires dans l'emploi du français et de l'anglais révélées par notre enquête, on peut signaler: l'existence d'une correspondance générale pour ce qui est des trois situations de communication appartenant au domaine familial. Ce résultat va de pair avec ce que nous avons constaté dans la section précédente au sujet du caractère général de la relation entre les différences de taux de concentration franco-ontarienne et les différences de taux de maintien du français à la maison. On doit donc admettre que le taux local de concentration des Canadiens français ne semble pas constituer un paramètre qui permet de prédire avec grande précision le niveau d'emploi du français dans différentes situations de communication par les jeunes francophones ou l'ensemble de la population francophone d'une communauté minoritaire donnée.

A notre avis, ce résultat ne constitue pas une contradiction des résultats de Lieberson (1970) et Joy (1978) ou de Mougeon et Canale (1979). Nous rappelons que ces auteurs avaient certes constaté que les différences intercommunautaires de concentration franco-canadienne permettaient de prédire différentes mesures de l'emploi du français par les francophones. Cependant, il faut signaler que cette constatation reposait dans la plupart des cas sur des comparaisons entre des communautés majoritaires et des communautés minoritaires ou encore entre de fortes minorités et de faibles minorités. Dans le cas présent, nous avons affaire seulement à des minorités faibles (Cornwall excepté). Ceci explique sans doute en partie pourquoi les différences de taux de concentration francophone ne permettent pas de prédire avec autant de précision les différences de niveau d'emploi du français par les élèves et qu'il s'avère nécessaire d'avoir recours à d'autres facteurs explicatifs (émigration, institutions de langue française, etc.).

La correspondance quasi-totale entre les différents taux de concentration francophone et les différents niveaux d'emploi du français avec les amis contraste quelque peu avec les résultats énoncés plus haut. Toutefois, nous avons vu que ceci était sans doute dû au fait que dans cette situation de communication les jeunes anglophones étaient impliqués à des degrés divers. On peut signaler également que si nous avons trouvé une correspondance générale entre les différences de taux de concentration francophone et les différences de niveau d'emploi du français et de l'anglais, celle-ci était dans l'ensemble plus évidente au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire. Ceci résulte peut-être du fait qu'en communauté minoritaire, à la différence des écoles élémentaires de langue française, les écoles secondaires de langue française ne reçoivent pas toujours tous les élèves francophones qui pourraient fréquenter de telles écoles (pour des raisons diverses). Pour cette raison le taux d'emploi du français et de l'anglais au niveau secondaire dans une localité donnée est plus ou moins représentatif de l'ensemble de la jeunesse franco-ontarienne scolarisable en français au niveau secondaire dans cette localité.

4.3.3 Importance de la communication en français avec les parents

Nous avons vu dans les sections précédentes que les situations de communication parents ↔élève donnaient lieu à des taux élevés d'emploi du français alors que les autres situations de communication donnaient lieu à des taux nettement plus bas. Ces résultats soulignent que le noyau parents/enfants joue un rôle important dans le maintien du français chez les jeunes Franco-ontariens en situation minoritaire. Afin d'obtenir une meilleure évaluation de l'importance de ce rôle, nous allons essayer de voir si l'emploi du français par les élèves pour communiquer avec leurs parents a un "prolongement" positif au niveau de l'emploi du français par ces mêmes élèves dans les quatre situations où ceux-ci communiquent avec des interlocuteurs de leur génération. Il nous semble important de donner une réponse à cette question car dans des communautés où les francophones sont minoritaires, il n'est pas évident que l'emploi du français par les enfants pour communiquer avec leurs parents ait forcément des ramifications positives au niveau de la

communication à l'intérieur du groupe des jeunes générations. Afin de répondre à cette question, nous avons considéré deux types d'élèves: les élèves qui employaient surtout ou toujours le français avec leurs parents (groupe A) et ceux qui employaient surtout ou toujours l'anglais avec leurs parents (groupe B) dans la situation de communication enfant ⟶ parents. Nous avons essayé ensuite de voir si l'on trouvait des taux de réponses *toujours ou souvent en français* plus élevés dans le groupe A que dans le groupe B pour les quatres situations de communication à l'étude, compte tenu de la localité et du niveau de scolarité des élèves. Nous nous sommes limités à trois localités afin d'alléger quelque peu la présentation de nos résultats. Les trois localités retenues sont Cornwall, North Bay et Pembroke. Nous les avons choisies parce qu'elles représentent trois niveaux de maintien du français par les élèves (cf. section précédente): un niveau relativement élevé, Cornwall, un niveau bas, Pembroke et un niveau intermédiaire, North-Bay. Les résultats de cette étude apparaissent dans les graphiques ci-dessous (figures 7 - 12).

Les lettres (a), (b), (c) et (d) représentent respectivement les situations, élève ⟶ frère(s) et/ou soeur(s) (à la maison); élève ⟶ frère(s) et/ou soeur(s) (en dehors de la maison); élève ⟶ amis (à la maison) et élève ⟶ amis (en dehors de la maison). Les points sur les différentes courbes représentent les pourcentages de réponses I *(toujours ou souvent en français)* obtenus pour les quatre situations de communication examinées. Les résultats des graphiques ci-dessous indiquent clairement que d'une façon générale le groupe A diffère du groupe B pour ce qui est de l'emploi du français dans les quatre situations de communication à l'étude, dans les trois communautés sélectionnées et aux deux niveaux de scolarité. Plus précisément, on constate une concentration nettement plus élevée de réponses I dans le groupe A que dans le groupe B. En d'autres termes, dans quatre situations de communication peu propices à l'emploi du français par les élèves (cf. plus haut), les répondants qui communiquent souvent ou toujours en français tendent surtout à être des individus qui communiquent en français avec leurs parents. Ceci dit, il convient de préciser quelque peu cette tendance générale. On constate en effet que les deux groupes tendent à se rapprocher dans les situations (c) et (d) (communication avec les amis). Ce résultat était prévisible puisqu'avec ces deux situations de communication on sort du domaine familial. Toutefois,

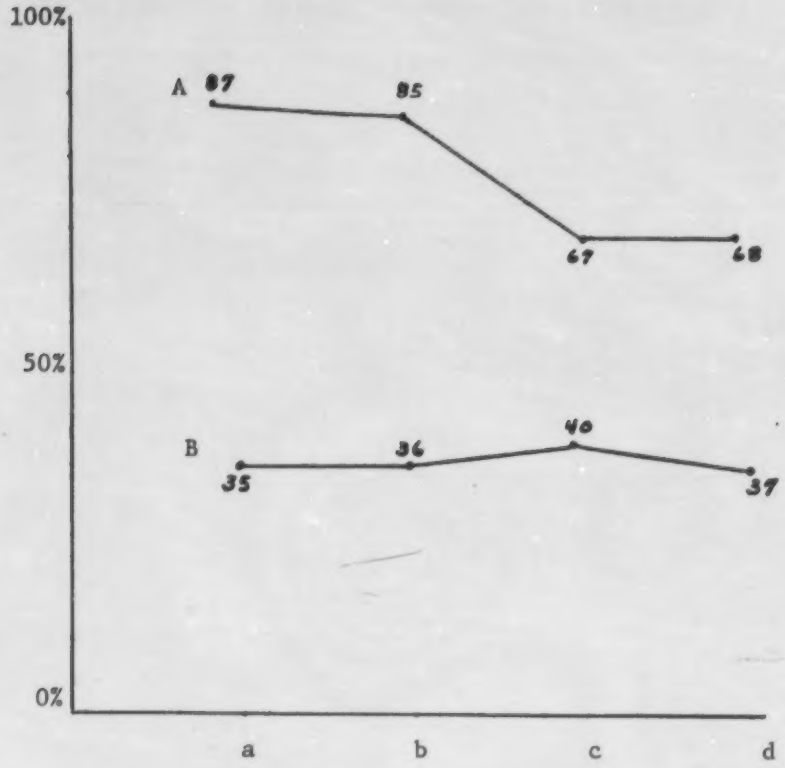


Figure 7: Cornwall: niveau élémentaire

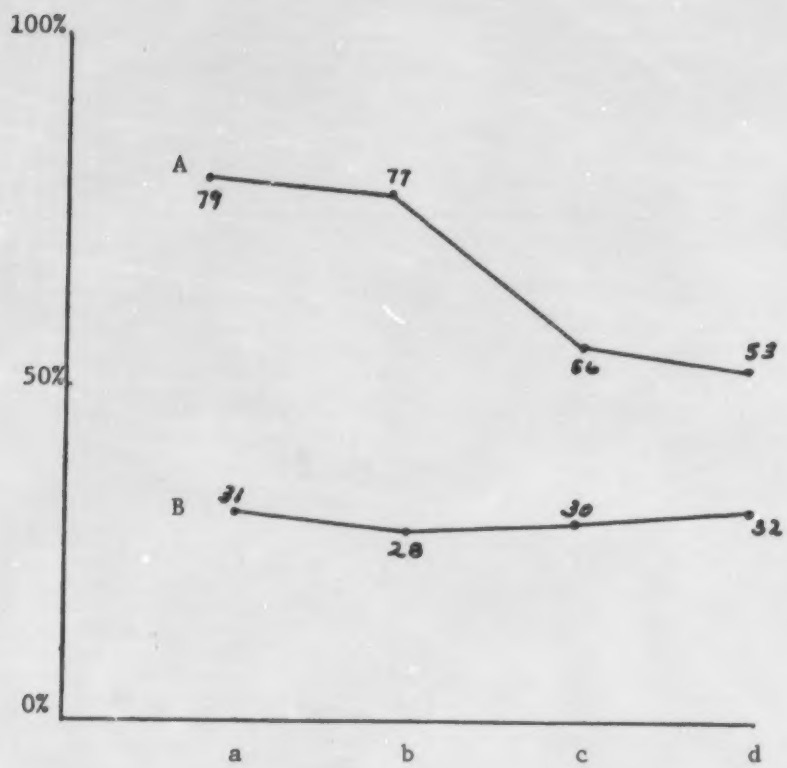
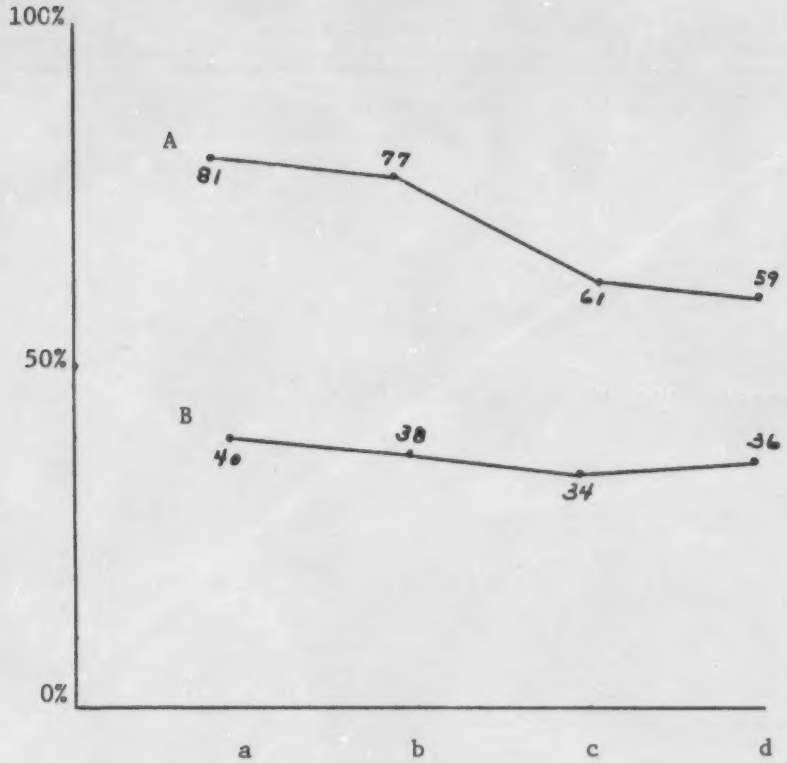
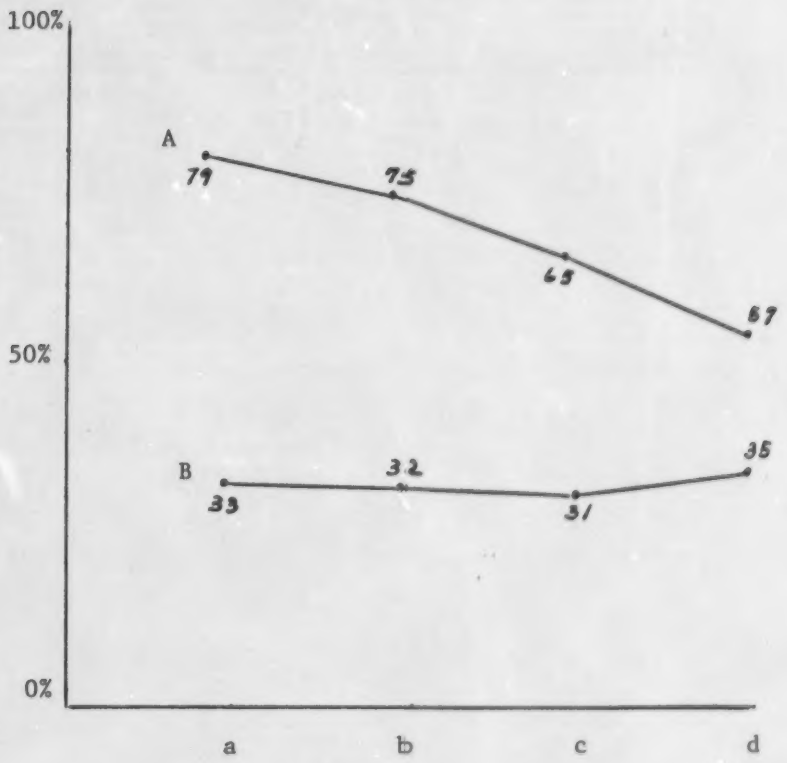


Figure 8: Cornwall: niveau secondaire



75

Figure 9: North Bay: niveau élémentaire



76

Figure 10: North Bay: niveau secondaire

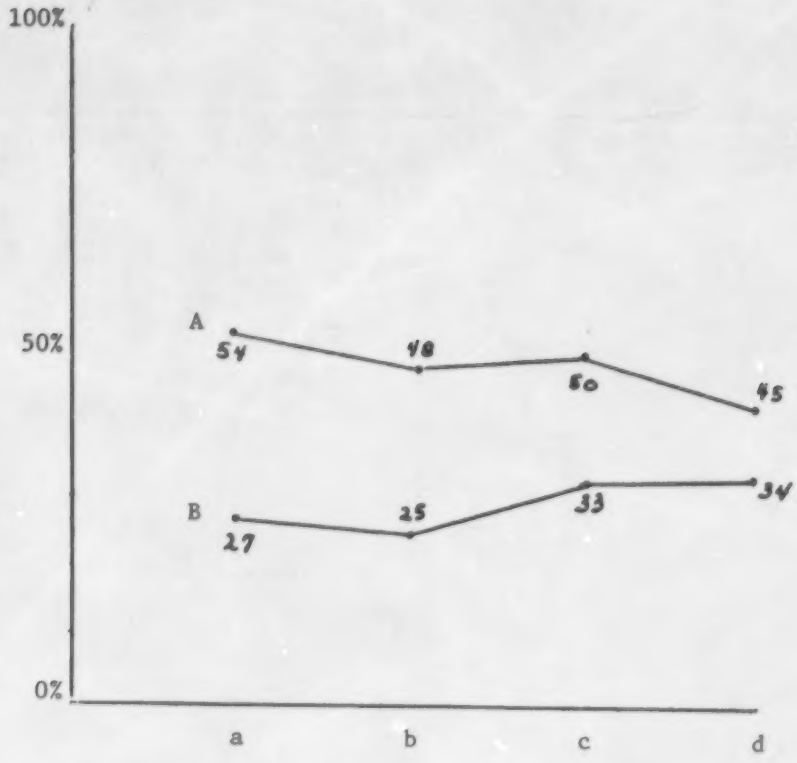


Figure 11: Pembroke: niveau élémentaire

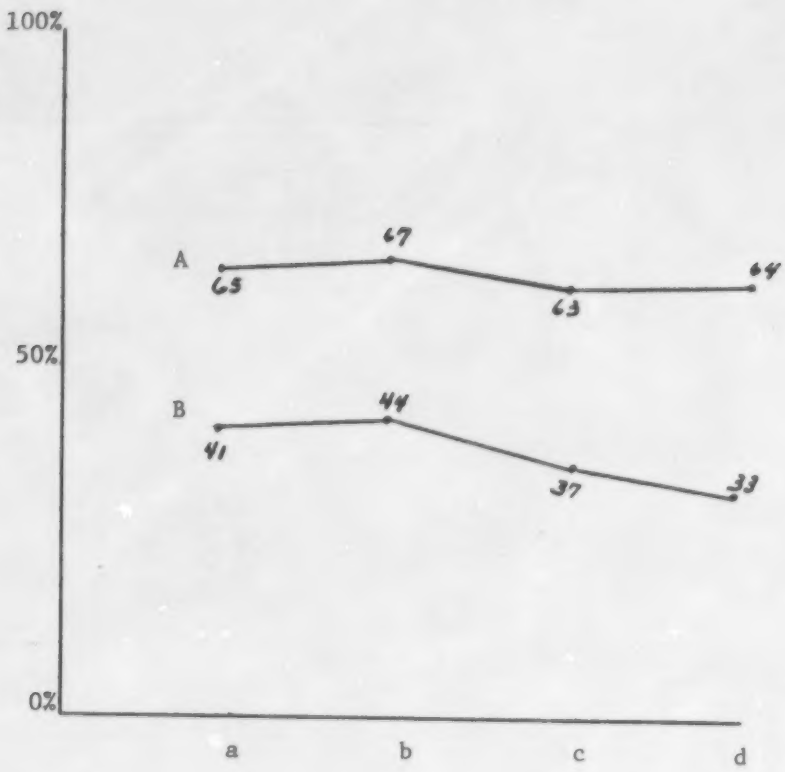


Figure 12: Pembroke: niveau secondaire

il nous paraît tout aussi important de souligner le fait que si les deux groupes tendent à se rapprocher dans ces deux situations de communication, il ne se "rejoignent" pas. Ceci indique que l'effet positif de la communication en français avec les parents tendrait à se prolonger dans les domaines extra-familiaux. Si l'on examine les résultats en fonction de la localité, on remarque que l'écart le plus grand entre les groupes A et B se trouve à Cornwall, que l'écart le plus petit se trouve à Pembroke et qu'à North Bay on trouve une fois de plus un écart qui se situe à un niveau intermédiaire. Ces résultats vont dans le sens des résultats que nous avons présentés dans la section précédente. Il souligne à nouveau l'existence de différences intercommunautaires non négligeables dans le maintien du français par les élèves. Toutefois, il convient de signaler que si l'effet positif tend à s'amoindrir dans une minorité faible comme Pembroke, il ne disparaît pas.

En conclusion de cette section, on peut remarquer que les résultats présentés plus haut soulignent l'importance de la communication en français à l'intérieur du noyau familial parents/enfants pour ce qui est du maintien du français chez les jeunes Franco-ontariens en situation minoritaire. Dans le prochain chapitre, nous tenterons de mesurer l'importance de ce facteur par rapport à la maîtrise du français parlé par les élèves.

Notes

11. Cette remarque est valable pour les données linguistiques de l'ensemble de nos recensements nationaux.

12. Cette information est d'autant plus intéressante et probante que dans l'enquête de Mougeon et Hébrard (à l'inverse de la présente enquête), ce sont les parents des enfants qui ont répondu à des questions sur leur usage linguistique dans la famille.

13. Dans le cadre de cette étude, mariage mixte signifie mariage entre un(e) francophone et un(e) anglophone.

14. Il s'agit bien sûr d'une simplification car certains parents ont des enfants à la fois à l'élémentaire et au secondaire.

V Evaluation du français parlé

5.0 Introduction

Le deuxième objectif du ministère de l'Education, évaluation de la qualité du français parlé des élèves franco-ontariens dans les sept localités retenues pour l'enquête, a été encore plus affecté dans sa réalisation par les limitations budgétaires que le premier objectif. Une brève description de la nature et de l'ampleur de la tâche à accomplir aidera peut-être à comprendre le pourquoi de la chose. Par le biais de la présente enquête, le Ministère désirait obtenir des renseignements (opérationnalisables en milieu scolaire) sur la qualité du français parlé aux paliers élémentaire et secondaire. Pour obtenir de tels renseignements nous n'avions pas d'autre recours que de recueillir des données linguistiques qui soient analysables de façon objective, à savoir prélever des échantillons de parler en milieu scolaire. Sur la base de notre expérience dans le domaine de la collecte et de l'analyse des données de langue parlée, nous savions qu'une telle étude nécessitait des moyens financiers nettement plus considérables que ceux qu'on avait mis à notre disposition. Nous avons toutefois relevé le défi et nous nous sommes efforcés, en ayant recours à des échantillonages successifs, d'extraire et d'analyser le maximun de renseignements, étant donné les limites budgétaires qui nous étaient imposées.

Un des problèmes qu'il nous a fallu immédiatement solutionner était celui de la mesure de la qualité de la langue parlée. Une telle évaluation pouvait prendre la forme d'une comparaison du parler de nos élèves à une norme et préférablement à une norme qui soit en rapport avec la réalité sociolinguistique de nos sujets. En l'occurrence la norme qui nous semblait la plus appropriée était le français parlé par les Franco-ontariens adultes éduqués. Malheureusement, nous ne disposons pratiquement d'aucun renseignements précis sur le français parlé de ces locuteurs (exception faite de l'étude récente effectuée par Mougeon et Bélanger 1979). Dans le cadre de la présente étude, étant donné les limitations budgétaires, il était hors de question d'entreprendre une description du français parlé de ces locuteurs[15]. Nous avons donc eu recours à deux autres approches pour évaluer le français parlé de nos sujets. La première consiste en une évaluation des différences intercommunautaires relativement à la maîtrise

du français parlé. A ce sujet, il nous a semblé plausible de vérifier si aux différences intercommunautaires dans l'emploi du français constatées plus haut correspondent des différences intercommunautaires dans le niveau de maîtrise du français (cf. plus haut). La deuxième approche consiste principalement en une comparaison du français parlé des élèves des communautés minoritaires avec celui des élèves d'une communauté franco-ontarienne majoritaire. Dans cette communauté les francophones atteignent un taux élevé de concentration sur le plan local, ont un taux d'assimilation négligeable ou nul et le français bénéficie d'un haut niveau de soutien institutionnel. Une telle comparaison devrait permettre une évaluation de l'impact du statut minoritaire sur le développement linguistique des jeunes Franco-ontariens. Pour effectuer cette deuxième évaluation, nous avons eu recours à un corpus d'entrevues enregistrées et transcrites (relativement similaires à celles que nous avons effectuées en milieu minoritaire) recueilli antérieurement dans les écoles élémentaires et secondaires de la ville de Hawkesbury.

Un autre problème auquel nous avons eu à faire face au cours de notre étude était celui de l'impossibilité de faire une analyse objective générale de la langue parlée de nos sujets. Encore une fois, les limites budgétaires du présent projet, nous ont contraints à sélectionner certains aspects du français parlé des élèves. Notre choix s'est fixé sur deux éléments clefs et fréquents du français à savoir, les verbes et les substantifs. Par ailleurs, nous avons décidé d'examiner ces éléments du point de vue de la morphologie et du point de vue de la sémantique. En ce qui concerne l'examen de la maîtrise de la morphologie, nous avons dû à nouveau limiter notre champ d'investigation. A ce sujet, nous avons choisi d'analyser l'emploi des verbes pronominaux. Il s'agit là d'un aspect de l'usage parlé des élèves franco-ontariens qui n'a pas fait l'objet d'étude précédente (exception faite de l'étude récente de Beniak, Mougeon et Côté 1979) et d'une façon générale qui a fait l'objet de peu d'études en linguistique française. En ce qui concerne l'examen de la composante sémantique nous avons étudié les verbes et les substantifs. Toutefois, nous nous sommes limités à la question épineuse de l'interférence de l'anglais dans l'usage des substantifs et des verbes par nos sujets. Ce choix est dû principalement à deux raisons: (a) le nombre

très restreint d'études empiriques consacrées aux emprunts à l'anglais en français canadien (face à l'inflation des études normatives ou "purificatrices" qui ne reposent pas sur des données recueillies scientifiquement) et (b) le fait que l'interférence de l'anglais dans le lexique de nos sujets est une question presque "naturelle" étant donné la tendance à l'assimilation linguistique qui existe chez nos sujets (cf. plus haut).

Le dernier problème majeur qu'il nous a fallu résoudre était celui de l'impossibilité matérielle d'examiner les aspects du français mentionnés plus haut dans toutes les localités examinées dans le premier chapitre. Ici encore, il nous a fallu procéder à une sélection. Celle-ci nous a été dictée par la découverte de différences intercommunautaires dans le niveau de maintien du français par les élèves dans plusieurs situations de communication (cf. plus haut). Nous avons donc choisi trois communautés qui représentaient trois niveaux de maintien du français: Cornwall (niveau élevé), North Bay (niveau intermédiaire) et Pembroke (niveau bas). On rappelle également que ces trois communautés représentent aussi des niveaux différents de concentration francophone: Cornwall (forte minorité), North Bay (niveau intermédiaire) et Pembroke (faible minorité).

Nous terminerons cette introduction générale en signalant que l'étude qui va suivre examinera principalement la question cruciale de la variation interindividuelle et intercommunautaire par rapport aux aspects du français mentionnés plus haut. A ce sujet, l'hypothèse générale qui guide la présente étude et qui a guidé plusieurs de nos recherches antérieures, est que les élèves des écoles de langue française de l'Ontario constituent un ensemble particulièrement hétérogène du point de vue de l'emploi du français (et de l'anglais) comme langues de communication (cf. chapitre précédent) et du point de vue de la compétence en français (parlé ou écrit). En ce qui concerne ce dernier aspect, nous aimerions pouvoir examiner de plus près la nature et le niveau des différences interindividuelles et intercommunautaires dont nous supposons l'existence. Les résultats de cet examen nous semblent avoir une importance double. En effet, il nous semble urgent de pouvoir apporter des éléments de réponse à la question de la nature et de la force de l'impact de l'enseignement du (et en) français sur la maîtrise du français parlé par les

jeunes Franco-ontariens en situation minoritaire. D'autre part dans la mesure où notre analyse du français parlé de nos sujets révélerait l'existence de différences interindividuelles et intercommunautaires considérables, il conviendrait d'examiner si la pédagogie du français oral est suffisamment flexible pour s'adapter à l'hétérogénéité du comportement et des besoins linguistiques des élèves. Le rapport de recherche de l'équipe de l'université Laurentienne devrait être particulièrement informatif à cet égard.

5.1 Méthodologie

5.1.1 Echantillon

5.1.1.1 Les communautés expérimentales

Nos échantillons de locuteurs furent sélectionnés parmi les différents groupes d'élèves qui répondirent au questionnaire de l'enquête sociolinguistique (cf. plus haut). A ce sujet, nous voulions tirer profit de certaines des réponses données à ce questionnaire pour sélectionner nos échantillons et pour faire l'étude de la variation interindividuelle mentionnée plus haut. Deux critères furent retenus pour la sélection de nos échantillons aux niveaux élémentaire et secondaire: (a) la profession des parents des élèves et (b) la fréquence variable dans l'emploi du français et de l'anglais par nos sujets lorsqu'ils parlent à leurs parents[16]. En ce qui concerne le premier critère, nous avons distingué trois groupes socio-économiques que nous désignerons ici par les lettres A, B, C. Il s'agit respectivement de la classe ouvrière (composée des manoeuvres et ouvriers spécialisés), de la petite bourgeoisie (composée entre autres d'artisans à leur compte, de petits commerçants, de petits fonctionnaires et petits employés de bureau) et de la moyenne bourgeoisie (composée de travailleurs semi-professionnels, par exemple les enseignants, les infirmières et de travailleurs professionnels par exemple les médecins, les avocats, etc.). En ce qui concerne le deuxième critère, nous avons retenu les trois niveaux de fréquence d'emploi du français et de l'anglais examinés plus haut et désignés par les chiffres I, II et III. Nous avons arrêté notre choix sur la situation de communication enfant ⟶ parents pour deux raisons.

Nous avons vu plus haut qu'il s'agit d'une situation de communication qui permet de bien différencier les élèves en fonction de leur emploi du français et de l'anglais. Ce n'est pas le cas avec les situations de communication où les élèves communiquent avec des interlocuteurs de leur génération. Dans ces situations, la majorité des élèves tendent à communiquer toujours ou souvent en anglais. D'autre part, nous avons vu que le niveau d'emploi du français dans la situation enfant ⟶ parents avait une influence sur le comportement communicatif des élèves dans les situations de communication où les parents n'étaient pas impliqués.

Nos échantillons d'élèves furent sélectionnés de façon à obtenir une représentation de la répartition proportionnelle des élèves franco-ontariens des trois communautés retenues, tenant compte des trois catégories socioprofessionnelles et des trois niveaux d'emploi du français et de l'anglais mentionnés plus haut. Cette représentation proportionnelle a signifié entre autres que nos échantillons comportent une majorité d'élèves provenant de la classe ouvrière, groupe socio-économique prédominant dans les trois minorités franco-ontariennes qui font l'objet de notre étude. Pour chacune des trois communautés nos échantillons totalisent 40 élèves, divisés également (en groupe de 10) dans chacune des années scolaires étudiées (2ème, 5ème, 9ème et 12ème). La répartition des élèves dans les trois échantillons en fonction des paramètres classe sociale et emploi du français et de l'anglais apparaît dans le tableau 8.

5.1.1.2 La communauté témoin

Comme nous l'avons indiqué plus haut, il s'agit de la communauté francophone de la ville de Hawkesbury, située dans le comté de Prescott-Russell (comté limitrophe avec le Québec). A Hawkesbury les francophones représentent 85% de la population locale. D'après les données du recensement national de 1976, le taux d'assimilation des francophones de Hawkesbury est nul. D'autre part, le français est largement utilisé dans les institutions locales (publiques ou privées) et bénéficie indirectement du soutien de certaines institutions québécoises notamment dans le domaine des média. Hawkesbury constitue donc par excellence une communauté franco-ontarienne majoritaire.

Tableau 8: Répartition des élèves en fonction de leur appartenance socio-économique et de leur emploi du français et de l'anglais

Localité / Niveau d'emploi du français et de l'anglais / Catégorie socio-économique	Cornwall			North Bay			Pembroke			Total
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	
A	22.5% 9	10% 4	10% 4	30.0% 12	12.5% 5	12.5% 5	22.5% 9	7.5% 3	22.5% 9	50% 60
B	25% 10	5% 2	10% 4	7.5% 3	12.5% 5	5% 2	5% 2	5% 2	15% 6	30% 36
C	12.5% 5	2.5% 1	2.5% 1	7.5% 3	7.5% 3	5% 2	5% 2	10% 4	7.5% 3	20% 24
Total	60% 24	17.5% 7	22.5% 9	45% 18	32.5% 13	22.5% 9	32.5% 13	22.5% 9	45% 18	100% 120

Notre échantillon d'élèves provient d'une enquête sociolinguistique réalisée en 1977. Il comprenait également 40 élèves. Il fut stratifié en fonction du niveau scolaire (2ème, 5ème, 9ème et 12ème années) et de la classe sociale des élèves. A la différence des échantillons expérimentaux, cet échantillon comporte un nombre similaire d'élèves dans les trois groupes socio-économiques A, B, C (échantillon pondéré), il ne constitue donc pas une représentation proportionnelle des groupes socio-économiques de la communauté francophone de Hawkesbury. Etant donné que la très grande majorité des élèves francophones de Hawkesbury communique toujours ou souvent en français avec leurs parents on n'a pas tenu compte du paramètre langue de communication usuelle dans la stratification de l'échantillon. Nous avons cependant recueilli des données sur le comportement communicatif des élèves de l'échantillon. Une analyse de ces données a révélé que la grande majorité des élèves de notre échantillon (39) appartenait à la catégorie I (emploi exclusif ou fréquent du français) et qu'un élève pouvait être classé dans la catégorie II (emploi égal du français et de l'anglais).

5.1.2 Recueil des données

5.1.2.1 Les communautés minoritaires

Les données sur le français parlé furent recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées enregistrées. Chaque élève fut interviewé individuellement. Les entrevues furent structurées à l'aide d'un questionnaire adapté au niveau des différents groupes d'élèves (cf. appendice B). Ce questionnaire comportait une série de questions ouvertes (destinées à faire parler les élèves le plus librement possible) et une série de questions fermées sur leur usage et attitudes linguistiques. En moyenne les entrevues ont duré 25 minutes avec les élèves de 2ème et 5ème années et 45 minutes avec les élèves de 9ème et 12ème années. Les interviewers étaient des deux sexes et étaient âgés entre 25 et 30 ans.

5.1.2.2 La communauté majoritaire

A Hawkesbury nos données furent également recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées enregistrées. En fait, les questionnaires utilisés pour structurer les entrevues de Hawkesbury ont servi de base à l'élaboration des questions des entrevues réalisées dans les communautés minoritaires. C'est cette base commune qui nous a incités à considérer notre échantillon de Hawkesbury comme une sorte de groupe témoin.

5.1.3 Traitement des données pour fin d'analyse

Quand toutes les entrevues enregistrées furent terminées, les interviewers retournèrent à Toronto pour procéder à la transcription des entrevues, travail long et fastidieux, car nous exigions une transcription qui soit la plus proche possible du discours des élèves. Pour les quatre localités qui font l'objet de notre étude, nous avons obtenu un total d'environ 180,000 mots prononcés par nos sujets, représentant une moyenne de 15 pages dactylographiées par élève. Une fois le travail de transcription terminé, nous avons commencé l'analyse des données. Chaque transcription d'entrevue a été lue à maintes reprises afin de noter et compter les occurrences des différents items à l'étude. Pour chaque élève, nous avons établi une fiche sur laquelle apparaîssaient ces occurrences (cf. appendice p. 188). C'est sur la base de ces fiches individuelles que nous avons calculé les différents pourcentages d'usage qui figurent dans les tableaux qui vont suivre.

5.2 Aperçu des travaux pertinents pour notre étude

5.2.1 Introduction

Signalons tout d'abord que l'étude que nous présentons ici s'inscrit dans le cadre plus large des recherches sur le français parlé et écrit des jeunes Franco-ontariens que nous avons entreprises depuis plus de quatre ans. Ces recherches ont abouti à de nombreuses études qui apparaissent dans la bibliographie annexée à ce rapport. Entre autres choses, ces recherches permettent de dégager les principales caractéristiques du

88

français des jeunes Franco-ontariens, surtout dans les domaines de la grammaire et du vocabulaire. Elles ont permis aussi d'identifier certains des facteurs extralinguistiques que l'on peut mettre en relation avec la variation interindividuelle et intercommunautaire dans la maîtrise du français standard. Les trois principaux paramètres extralinguistiques que nous avons identifiés jusqu'à présent sont l'âge des locuteurs, leur appartenance socio-économique et leur niveau d'emploi du français à des fins de communication. On peut remarquer que les deux premiers paramètres ne sont pas propres à la communauté linguistique franco-ontarienne. On les a déjà identifiés comme des paramètres pertinents de la "variabilité" (emploi variable d'éléments linguistiques standard et non standard) en communauté linguistique unilingue (cf. entre autres Sankoff 1974 et Labov 1972). Le troisième paramètre, niveau d'emploi de la langue minoritaire, est par contre particulièrement approprié à la situation franco-ontarienne et serait à notre avis également pertinent dans d'autres communautés linguistiques minoritaires. C'est tout du moins ce qui ressort des quelques travaux consacrés à la variabilité linguistique dans les langues minoritaires. A ce sujet, on peut mentionner l'étude de Haugen (1953) qui traite de la variabilité linguistique chez les minorités norvégiennes des Etats-Unis, celle de Fishman et al. (1971) qui traite de la variabilité linguistique dans l'espagnol portoricain parlé à Manhattan et de celle de Dorian (1978) qui a trait à la variabilité linguistique en celtique écossais (langue minoritaire en voie de disparition). Cette dernière étude est particulièrement pertinente à notre recherche car elle traite de la variabilité morphologique. Un des résultats de cette étude est que les celtophones dont la langue de communication dominante est le celtique tendent à conserver les nombreuses irrégularités morphologiques de cette langue tandis que les celtophones dont la langue de communication dominante est l'anglais tendent massivement à régulariser ou simplifier la morphologie du celtique.

5.2.2 L'usage des pronoms réfléchis

Précisons d'abord la nature du phénomène qui va faire l'objet de notre analyse. Il s'agit du non-emploi des pronoms réfléchis devant les verbes pronominaux, par exemple: je couche à 10 heures tous les soirs ou encore ce matin j'ai oublié de lever.

Dans son ouvrage sur l'acquisition du français par deux enfants francophones d'Europe, Grégoire (1968) remarque entre autres que ses deux sujets passent par une phase où ils omettent les pronoms réfléchis avant de les utiliser de façon systématique[17]. Grégoire situe l'acquisition de l'emploi des pronoms réfléchis vers l'âge de quatre ans. Dans l'étude récente de Beniak, Mougeon et Côté (1979), on trouve des données qui montrent que des élèves francophones unilingues de la ville de Québec inscrits en deuxième année n'ont pratiquement aucun problème avec les pronoms réfléchis qu'ils n'omettent presque jamais. Les résultats de ces deux études semblent indiquer qu'en milieu francophone unilingue ou majoritaire, l'acquisition de l'emploi des pronoms réfléchis par les enfants est réalisée avant ou au début de la scolarité. Cette acquisition précoce nous permet de considérer les pronoms réfléchis comme des éléments de base du français. Toutefois, dans une étude dialectologique consacrée au français parlé à La Fayette (Louisiane), Conwell et Juilland (1963) notent qu'il arrive à certains de leurs sujets (tous des locuteurs âgés) de ne pas employer le pronom réfléchi devant certains verbes pronominaux. Comme chacun le sait les francophones de Louisiane constituent un groupe minoritaire en voie d'assimilation. En Louisiane, le français a jusqu'à présent reçu un soutien institutionnel très réduit (éducation en langue française inexistante ou partielle, média de langue française sous-développés, etc.). On peut donc supposer que la persistance du non-emploi des pronoms réfléchis dans le parler de certains adultes Louisianais n'est pas étrangère au fait que ces derniers font dans l'ensemble un usage restreint du français.

A la lumière des résultats des études examinées plus haut, il nous semble intéressant de voir comment se situent les élèves des trois localités à l'étude pour ce qui est de l'emploi du pronom réfléchi. En particulier, il sera intéressant de voir si la variation dans le niveau d'emploi du français par les élèves des communautés minoritaires, leur niveau de scolarité, leur appartenance socio-économique et leur localité de résidence ont une influence sur leur maîtrise de l'emploi des pronoms réfléchis. Il sera également intéressant d'examiner comment les élèves des communautés minoritaires se comparent avec ceux de la communauté majoritaire pour ce qui est du phénomène à l'étude. A ce sujet, il convient peut-être de préciser que la présente recherche n'a pas pour

objet de faire une étude générale de la maîtrise de la morphologie du français par les élèves mais avant tout, en se concentrant sur des éléments de base de cette morphologie, d'essayer au maximum de mettre à jour la nature et l'ampleur des différences interindividuelles et intercommunautaires dans la maîtrise de l'emploi de ces éléments.

5.2.3 Les anglicismes

La présence des anglicismes[18] en français canadien et en particulier en français québécois a fait l'objet de nombreux travaux (cf. entre autres Buies 1888; Colpron 1970; Daviault 1955; Laurin 1975; Marcel 1973; Tardivel 1880 et Turenne 1962). Cependant la plupart de ces travaux sont de peu d'intérêt pour le linguiste et ce pour diverses raisons. On peut d'abord signaler qu'ils sont souvent motivés par des intentions condamnatrices ou purificatrices (cf. Corbeil 1976). De plus, bien qu'ils prétendent généralement traiter de la vaste question des anglicismes en français canadien ou québécois, ils ne reposent pas sur des corpus de données linguistiques représentatifs de ces communautés, mais sur les intuitions plus ou moins fiables de leurs auteurs. Dans ces ouvrages, les anglicismes sont souvent présentés comme faisant l'objet d'un usage catégorique et caractéristique de l'ensemble de la communauté linguistique visée par l'auteur. Cette vision relativement simpliste de l'usage des anglicismes en français canadien est à contraster avec les études plus ou moins récentes, consacrées à l'emprunt linguistique, réalisées à l'étranger (cf. entre autres Fishman, Cooper, Ma et al. 1971; Haugen 1950; Weinreich 1968; Gal 1979). En consultant ces études, on se rend compte que les emprunts linguistiques n'échappent pas aux lois de la variabilité linguistique. On peut constater notamment: (a) qu'ils sont sujets à l'évolution linguistique (certains emprunts s'intègrent plus ou moins dans la langue réceptrice, d'autres disparaissent); (b) qu'ils sont sujets à la variation stylistique (ils peuvent acquérir différentes connotations stylistiques); (c) qu'ils sont sujets à la variation sociolectale (certains emprunts sont des traits plus ou moins typiques du parler de certains groupes sociaux); (d) que leur présence dans une langue

donnée découle en partie de la non-utilisation de cette langue et de l'emploi d'une autre langue par les bilingues dans différents domaines de communication et (e) qu'ils affectent certaines composantes d'une langue plus que l'autre (la morphologie et la syntaxe sont généralement résistantes à l'emprunt).

Ceci dit, nous aimerions rendre justice aux quelques travaux consacrées aux anglicismes en français canadien qui, grâce à leur base empirique, ont posé les premiers jalons d'une étude scientifique de ce phénomène. Il s'agit d'abord de l'étude de Edwards (1973). Elle porte sur un groupe de jeunes (15 à 16 ans) francophones unilingues de la ville de Québec. Ces jeunes durent répondre à un questionnaire composé de phrases incluant un anglicisme (lexical la plupart du temps) et son équivalent: Arrête de manger tu vas (boster/éclater). Les jeunes devaient indiquer laquelle des deux options ils utilisaient habituellement. On remarquera qu'il s'agit d'une mesure pour le moins indirecte de l'emploi des anglicismes par les jeunes Québécois. En dépit de ce problème méthodologique, deux faits intéressants sont ressortis. Tous les anglicismes présentés par Edwards ont été choisis dans des proportions variables par les jeunes répondants. Comme ceux-ci étaient unilingues, on ne peut attribuer ce phénomène au bilinguisme. On peut donc supposer qu'un bon nombre de ces anglicismes sont intégrés dans le français québécois. Par ailleurs l'enquête a révélé que d'une façon générale les enfants provenant de la classe ouvrière choisissaient plus souvent les anglicismes que les enfants de la bourgeoisie. Ce résultat permet de supposer que certains des anglicismes étudiés par Edwards sont des traits de français québécois populaire. La relation entre l'appartenance économique des locuteurs et l'emploi de certains anglicismes en français canadien a été confirmée par l'étude de Mougeon et Hébrard (1975). Celle-ci portait sur l'emploi de "mots de liaison" anglais par un échantillon de locuteurs francophones ontariens adultes. Les mots de liaison étudiés étaient: anyway, so, oh boy, well, actually et my golly. Dans cette étude, on a découvert que ces mots de liaison étaient utilisés (dans le contexte d'une entrevue enregistrée) quasi-exclusivement par les sujets de la classe ouvrière. La troisième enquête dont nous

voulons parler ici, (Mackey et al. 1971) ne portait pas uniquement sur les anglicismes mais sur l'ensemble du lexique usuel des enfants acadiens du Nouveau-Brunswick. Elle a toutefois donné lieu à plusieurs études (Mackey 1970, 1972 et 1973) traitant du phénomène de l'interférence de l'anglais dans le français des jeunes Acadiens. L'enquête a porté sur des locuteurs agés de 9 à 12 ans. Il est logique de supposer qu'une proportion non négligeable de ces locuteurs étaient bilingues à des degrés différents (contrairement aux sujets de Edwards 1971). Toutefois, les auteurs ne nous fournissent pas de renseignements précis à ce sujet, pas plus qu'ils n'en fournissent sur l'appartenance socio-économique de leurs sujets. Pour obtenir leurs données lexicales, les auteurs eurent recours à une série de tests d'association écrits qui portaient sur différents domaines lexicaux. La tâche des élèves consistait à fournir le plus de mots possibles (en 15 minutes) se rattachant à un domaine donné (par exemple les parties du corps). Cette enquête a révélé certains faits intéressants relatifs à la variabilité dans l'usage des anglicismes. Ainsi, on a pu constater l'existence d'une variation considérable dans la fréquence des anglicismes et des équivalents français fournis par les sujets. Le plus fréquent est le mot flash light qui a été produit à 100%, le moins fréquent est le mot stove qui a été fourni à 0.4% alors que son équivalent français poêle a été fourni à 99.6%. Sur la base des différences de fréquence trouvées pour chacun des anglicismes recueillis dans le cadre de l'enquête, les auteurs proposent la notion d'intégration des anglicismes dans le français acadien (notion réexaminée en détail dans Mackey 1970 et 1973). Selon ces auteurs plus un anglicisme est fourni fréquemment par leurs sujets, plus il est intégré dans leur français. Finalement, Mackey et al. 1971 ont constaté que les différents domaines lexicaux étudiés ont fourni plus ou moins d'anglicismes. Parmi les domaines résistants aux anglicismes, on remarque ceux des parties du corps, de l'école et de la religion. Parmi ceux qui ont suscité le plus d'anglicismes, on remarque le domaine des métiers, celui du chauffage et de l'éclairage et celui des sports.

A la lumière des résultats présentés plus haut, nous comptons examiner les anglicismes employés par les élèves de nos échantillons

de façon à pouvoir répondre, entre autres, aux questions suivantes:

(1) Quels sont ces anglicismes?

(2) Peut-on les classifier en plusieurs catégories?

(3) Le taux d'emploi des anglicismes ou de certaines catégories d'anglicismes varie-t-il en fonction:

(a) du niveau de scolarité des élèves?

(b) de l'appartenance socio-économique des élèves?

(c) de la communauté de résidence des élèves (communautés minoritaires vs majoritaires)?

(d) de l'item linguistique à l'étude (verbe vs substantif)?

(e) des différents domaines du vocabulaire?

5.3 Résultats

Les résultats (proportions) qui apparaissent dans les tableaux du deuxième chapitre ont été soumis à l'épreuve du X^2 afin de vérifier si les différences constatables entre certains des pourcentages étaient significatives d'un point de vue statistique[19]. Le détail des calculs de signification apparaît en appendice D, p. 231. Sauf mention contraire, dans la présentation de nos résultats, nous ne discutons que de tendances qui sont statistiquement significatives (i.e. reposant sur des différences de proportions significatives).

5.3.1 L'emploi du pronom réfléchi

Nous présentons dans cette section les résultats qui ont trait au non-emploi du pronom réfléchi devant les verbes pronominaux. Examinons d'abord l'effet des paramètres âge, classe sociale et fréquence de l'emploi du français dans la situation de communication enfant ⟶ parents et plus précisément l'interaction qui existe entre ces paramètres.

Tableau 9: Variation du taux de non-emploi du pronom réfléchi en fonction de trois paramètres extralinguistiques

Niveau scolaire	Niveau d'emploi du français pour communiquer avec les parents					
	I			II et III		
	Catégorie socio-économique					
	A	B	C	A	B	C
2ème année	36% / 45	6% / 32	21% / 29	71% / 48	38% / 34	50% / 22
5ème année	7% / 70	2% / 50	0% / 7	80% / 20	40% / 70	24% / 23
9ème année	4% / 53	6% / 48	44% / 16	26% / 65	11% / 36	23% / 22
12ème année	3% / 98	4% / 52	0% / 34	16% / 25	9% / 35	19% / 16

Les nombres qui apparaissent dans les triangles inférieurs du tableau 9 ci-dessus et du tableau suivant représentent le nombre total de verbes pronominaux utilisés par un groupe d'élèves donné durant les entrevues. Dans les triangles supérieurs, on trouve la proportion (pourcentages) de cas de non-emploi du pronom réfléchi trouvés parmi tous les verbes pronominaux employés par les élèves. Les données du tableau 9 concernent les trois communautés minoritaires retenues pour notre étude. Elles n'incluent pas les scores des élèves de Hawkesbury.

Comme on peut le voir ci-dessus, nous avons regroupé les élèves qui font un usage égal ou presqu'égal des deux langues (II) avec ceux qui utilisent l'anglais plus souvent que le français (III) et nous avons "isolé" ceux dont le français est la langue de communication dominante (I). Cette décision est due en partie au fait que les élèves qui ont répondu qu'ils faisaient un usage égal ou presqu'égal des deux langues sont nettement moins nombreux que les élèves des deux autres catégories et n'ont pas utilisé suffisamment de verbes pronominaux pour que l'on puisse calculer

des pourcentages de non-emploi du réfléchi qui soient statistiquement fiables. Par ailleurs, afin de pouvoir étudier l'interaction des trois paramètres, nous avons dû regrouper les trois localités minoritaires.

Cela étant, le tableau ci-dessus révèle un certain nombre de tendances intéressantes concernant l'effet combiné des trois paramètres extralinguistiques sur le non-emploi du pronom réfléchi par nos sujets. Si l'on considère à l'instar de Brown (1973) qu'un taux d'emploi d'un élément standard (supérieur ou égal à 90%) indique que cet élément est acquis, on remarque que dès la 5ème année les élèves dont le français est la langue de communication dominante (Groupe I) ont acquis l'emploi du pronom réfléchi. Le seul score vraiment aberrant est celui des élèves de 9ème année appartenant à la catégorie socio-économique C. Il peut s'expliquer dans la mesure où les élèves de ce sous-groupe ont peu utilisé de verbes pronominaux et que ceux qui les ont utilisés sont surtout des élèves de Pembroke (localité qui a la proportion la plus haute d'élèves qui n'emploient pas le pronom réfléchi, cf. plus bas). Ceci dit, si l'on considère les groupes d'élèves II et III on constate un retard dans leur acquisition de l'emploi du pronom réfléchi, retard qui n'apparaît pas entièrement résorbé même en 12ème année. Si l'on examine l'effet de l'appartenance socio-économique sur le phénomène à l'étude, on constate que jusqu'en 5ème année, les élèves appartenant au groupe socio-économique A (classe ouvrière) ont des taux de non-emploi du pronom réfléchi plus élevés que ceux des deux autres groupes. Par contre en 9ème et 12ème années, les différences entre les trois groupes socio-économiques ne sont plus significatives à l'intérieur des deux catégories d'emploi du français. Toutefois, elles continuent à l'être entre les deux catégories d'emploi du français. Si l'on examine l'effet combiné de la classe sociale et de la langue de communication sur le non-emploi du réfléchi, on constate que les élèves qui utilisent le plus souvent les verbes pronominaux sans pronom réfléchi sont ceux qui appartiennent à la classe ouvrière et au groupe II et III. D'autre part, on peut remarquer que les élèves qui emploient le pronom réfléchi le plus souvent sont ceux qui sont issus de la petite et moyenne bourgeoisie (groupes B et C) et dont la français est la langue de communication dominante (groupe I). Ces résultats

s'expliquent si l'on considère le non-emploi du pronom réfléchi comme une tendance à la régularisation de la morphologie du système des verbes français (cf. voir la note no. 17). Cette tendance résulterait d'un emploi restreint du français en général et en particulier d'un emploi restreint du français standard (variété de langue qui préserve les irrégularités). Conséquemment, on peut s'attendre à trouver le maximum d'omissions du pronom réfléchi chez les élèves qui font à la fois un usage restreint du français standard (classe ouvrière) et du français d'une façon générale (groupe II et III). Inversement, on peut s'attendre à trouver le minimum d'omissions du réfléchi chez les élèves qui font à la fois un usage maximum du français standard et du français d'une manière générale.

Passons maintenant à l'examen de l'existence de différences inter-communautaires par rapport au non-emploi du pronom réfléchi.

Tableau 15: Variation du taux de non-emploi du pronom réfléchi dans quatre communautés franco-ontariennes

Niveau de scolarité \ Localité	Hawkesbury	Cornwall	North Bay	Pembroke
2ème année	4% / 77	14% / 79	55% / 69	53% / 62
5ème année	4% / 72	7% / 106	19% / 67	46% / 67
9ème année	0% / 117	10% / 93	11% / 74	29% / 73
12ème année	0% / 82	2% / 92	3% / 103	15% / 65
Total	1% / 348	8% / 370	20% / 313	36% / 267

Les données qui figurent ci-dessus indiquent l'existence de différences intercommunautaires non négligeables. Commençons par examiner les résultats des communautés minoritaires. On remarque que c'est à Cornwall que l'on trouve les taux les plus bas de non-emploi du réfléchi, à Pembroke que l'on trouve les taux les plus élevés et à North Bay des taux intermédiaires (cf. annexe statistique en appendice pour des données sur le seuil de signification de ces différences). Par ailleurs, si l'on s'en tient au seuil de 90% d'emploi du pronom réfléchi comme indicateur d'acquisition (cf. plus haut p. 78), on remarque que l'emploi du pronom réfléchi est acquis dès la 5ème année à Cornwall, en 12ème année à North Bay et n'est pas encore acquis en 12ème année à Pembroke.

Si l'on examine ces différences intercommunautaires à la lumière des données sur le comportement communicatif des élèves des trois localités (cf. chapitre précédent), on est frappé par la relation qui existe entre la variation intercommunautaire dans la fréquence de l'emploi du français et de l'anglais par les élèves et la variation dans leur maîtrise de l'emploi du pronom réfléchi. On se souvient en effet que c'est à Cornwall que l'on trouve aux paliers élémentaire et secondaire, les proportions les plus élevées d'élèves qui communiquent surtout ou toujours en français (groupe I) avec leurs parents, à Pembroke que l'on trouve les proportions les plus basses et à North Bay les proportions intermédiaires. Inversement, c'est à Pembroke que l'on trouve les proportions les plus élevées d'élèves des groupes II et III, à Cornwall que l'on trouve les taux les plus bas et à North Bay des taux intermédiaires. Ces différences intercommunautaires dans l'emploi du français et de l'anglais correspondent précisément à celles que l'on peut constater au niveau de l'emploi du pronom réfléchi.

Examinons à présent les résultats de Hawkesbury. Ceux-ci nous frappent surtout par le fait que le phénomène du non-emploi du pronom réfléchi est restreint aux élèves de l'élémentaire et de plus qu'il est inférieur au seuil de 10% mentionné plus haut. Nous pouvons conclure qu'à toutes fins pratiques l'emploi du pronom réfléchi est acquis par les élèves franco-ontariens de Hawkesbury dès la 2ème année. On peut tout particulièrement contraster cet état de choses avec les scores

obtenus par les élèves de la plus faible de nos trois minorités (Pembroke), où l'acquisition de l'emploi du réfléchi reste partielle pendant toute la scolarité des élèves.

5.3.2 Conclusion

Notre étude de l'emploi du pronom réfléchi avec les verbes pronominaux par les élèves franco-ontariens en milieux minoritaire et majoritaire a révélé l'existence de différences interindividuelles et intercommunautaires. En ce qui concerne les différences interindividuelles en milieu minoritaire, on note qu'il est possible de les associer à plusieurs facteurs extralinguistiques. Il s'agit en l'occurrence des paramètres âge, appartenance socio-économique et emploi variable du français et de l'anglais pour communiquer avec les parents. La présente étude est certes limitée à un aspect restreint de la compétence grammaticale des élèves. Cependant, elle vient confirmer et préciser les résultats de deux autres études traitant de la maîtrise de certains aspects de la morphologie du français par les élèves franco-ontariens. Il s'agit de l'étude de Harley (1979) et de celle de Mougeon et Bélanger (1979). La première traite de l'acquisition du genre par plusieurs groupes d'élèves franco-ontariens et la deuxième traite de l'acquisition et de l'emploi des pronoms démonstratifs par les élèves franco-ontariens de Welland. Dans ces deux études, on a également constaté l'existence de différences interindividuelles dans l'acquisition et l'emploi des variantes standard appartenant à ces deux domaines de la morphologie et le fait que ces différences peuvent être mises en relation avec les paramètres extralinguistiques mentionnés plus haut. Les précisions apportées par la présente étude concernent l'interaction plus ou moins complexe qui semble exister entre ces trois facteurs et l'effet de cette interaction sur la variation dans l'emploi du réfléchi. Un exemple typique de cette interaction est l'effet combiné de la classe sociale et de l'emploi variable du français sur l'omission du pronom réfléchi que nous avons examiné plus haut. En ce qui concerne les différences intercommunautaires dans la maîtrise d'un aspect de la morphologie en français, la présente étude est à notre connaissance la

première de son genre à établir leur existence et préciser leur amplitude de façon empirique. Deux aspects intéressants ressortent de l'examen des différences intercommunautaires. Le premier a trait au fait que ces différences sont non seulement décelables entre communauté majoritaire et communauté minoritaire mais encore parmi les communautés minoritaires et que dans les deux cas ces différences ne sont pas négligeables (cf. annexe statistique en appendice). Le deuxième aspect a trait au fait qu'il nous paraît possible d'interpréter les différences intercommunautaires dans la maîtrise de l'emploi des pronoms réfléchis comme le résultat principal de l'effet plus ou moins "retardant" de la présence plus ou moins grande d'élèves qui communiquent surtout en anglais, sur l'acquisition de l'emploi du pronom réfléchi. Ainsi, dans une communauté comme Cornwall où il y a relativement peu d'élèves qui communiquent toujours ou surtout en anglais avec leurs parents, on peut observer que l'emploi du pronom réfléchi est acquis dès la fin du cycle élémentaire. Par contre, dans une communauté comme Pembroke où on constate la présence de hautes proportions d'élèves qui communiquent avec leurs parents aussi souvent en français qu'en anglais ou toujours ou surtout en anglais, on a observé que l'emploi du pronom réfléchi est nettement retardé puisqu'en 12ème année, il y a toujours des élèves qui n'ont pas acquis cet emploi. A ce sujet, il se peut que Pembroke constitue une communauté où, comme dans la communauté franco-louisianaise étudiée par Conwell et Juilland (1965) (cf. plus haut), le non-emploi du pronom réfléchi est entré ou est en passe d'entrer dans la langue de certains francophones adultes.

Finalement, si l'on tient compte du fait que les pronoms réfléchis ou le genre sont des éléments de base du français (cf. plus haut p. 72), on peut (en procédant par extrapolation) interpréter les résultats présentés plus haut comme une indication qu'il y a deux types d'élèves dans les écoles de langue française des communautés minoritaires. Il s'agit d'une part d'élèves qui acquièrent normale-

ment les éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent avec leurs parents en français) et d'autre part d'élèves qui ont des difficultés plus ou moins persistentes avec les éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent avec leurs parents surtout en anglais). En d'autres termes, on peut avancer qu'on a affaire à des élèves pour lesquels le français est et reste une première langue (qu'il leur importe de perfectionner) et à des élèves pour lesquels le français est devenu une deuxième langue (qu'il leur importe d'abord d'acquérir avant de perfectionner). La proportion des élèves appartenant à l'une ou l'autre de ces deux catégories dans une communauté franco-ontarienne donnée, dépendra en grande partie de la force démographique des francophones sur le plan local.

5.3.3 Emploi des anglicismes

5.3.3.1 Introduction

Avant d'examiner s'il existe des différences interindividuelles et intercommunautaires dans l'emploi des anglicismes, nous allons donner au lecteur une vue d'ensemble des anglicismes que nous avons répertoriés dans le français parlé des élèves des trois communautés minoritaires.

Rappelons tout d'abord notre définition du terme anglicisme. Il s'agit d'éléments empruntés à l'anglais, dont la forme (phonologie) et le sens sont plus ou moins proches d'éléments anglais équivalents (par exemple le fun). Nous appelons ces éléments emprunts ou anglicismes de forme et de sens. Par anglicisme, nous entendons aussi des éléments de forme française mais dont le sens est plus ou moins proche de celui d'un élément anglais similaire (par exemple le nom audience utilisé dans le sens de public). Nous

appelons ces éléments, anglicismes de sens. Pour ce qui est de la première catégorie (emprunt de forme et de sens), nous avons distingué entre l'emploi à l'intérieur d'un "texte" français, d'un mot (et d'un seul) emprunté à l'anglais et l'emploi d'un mot emprunté à l'intérieur d'un ensemble de mots anglais (phrase ou autres). Les deux emplois du mot fun qui suivent illustrent cette distinction: on est allé chez Jean, pis on a eu ben du fun avec ses amis; on est allé chez Jean et... we had a lot fun with his friends. Le deuxième exemple représente un cas de ce que nous nommerons décrochage linguistique (en anglais language switch). Ces décrochages seront traités dans une section à part. Dans notre étude, le terme emprunt sera réservé aux cas illustrés par le premier exemple. Nous rappelons également que notre étude est consacrée aux substantifs et aux verbes, deux éléments majeurs du lexique du français.

Nous avons vu plus haut que les francophones unilingues au Québec font usage d'anglicismes qui sont plus ou moins entrés dans la langue[20]. Les nombreux ouvrages consacrés à ces anglicismes en font foi. Il nous a paru intéressant d'essayer de voir si on trouvait un certain nombre de ces anglicismes dans le parler des jeunes Franco-ontariens et de les traiter à part dans la mesure où on pouvait les considérer comme des éléments intégrés dans le français canadien en général. Pour atteindre cet objectif, il nous aurait fallu idéalement comparer les données de notre corpus avec des données similaires, c'est-à-dire un corpus d'entrevues enregistrées avec des élèves québécois unilingues. Il existe quelques corpus de la sorte mais les données qui ont été dépouillées jusqu'à présent n'ont pas trait à l'emploi des anglicismes. A défaut d'une base de comparaison idéale, nous avons eu recours à un corpus recueilli auprès de francophones adultes (unilingues pour la plupart) de la région de Sherbrooke (Québec) à l'aide d'entrevues enregistrées. Ce corpus a permis d'établir une liste de fréquence des éléments

lexicaux utilisés par les sujets interviewés (Beauchemin et Martel 1979). Ce lexique inclut une liste des emprunts à l'anglais utilisés au cours des entrevues. A notre connaissance, il s'agit de la seule liste d'emprunts à l'anglais qui ait été établie objectivement à partir d'un corpus de français québécois parlé. Cela étant, le lexique de Beauchemin et Martel n'inclut pas les anglicismes de sens (du type audience). Conséquemment, nous n'avons pas pu comparer notre corpus avec celui de Beauchemin et Martel pour ce qui est de ce dernier type d'anglicisme. Il faut également signaler un autre inconvénient du recours au corpus de Beauchemin et Martel. Il a trait aux questions qui furent posées durant les entrevues avec les adultes. Celles-ci ne correspondent pas toujours aux questions posées à nos élèves. On peut regretter ce manque de correspondance dans la mesure où, comme nous l'avons vu plus haut, l'emploi des emprunts est en rapport avec les différents domaines du vocabulaire. Malgré ces inconvénients, nous avons préféré avoir recours à la liste de Beauchemin et Martel plutôt qu'aux différents dictionnaires du français québécois ou aux ouvrages sur les anglicismes dans la mesure où, à l'inverse de ces derniers, le lexique de Beauchemin et Martel a été établi à partir d'un corpus de données enregistrées.

L'examen des données sur le français parlé de nos sujets a révélé que ceux-ci employaient un certain nombre d'emprunts de forme et de sens qui ont été également utilisés par les sujets de Beauchemin et Martel. Ces emprunts apparaissent à la page 189 (substantifs) et à la page 210 (verbes) de l'appendice. Nous les présentons en ordre alphabétique. Le chiffre entre parenthèses indique leur fréquence d'occurrence dans notre corpus.

5.3.3.2 Les substantifs

On remarquera que la plupart des substantifs empruntés à l'anglais trouvés à la fois dans les entrevues franco-ontariennes et québécoises sont des éléments qui sont bien intégrés dans le français québécois (cf. par exemple les beans, le fun, la gang, la job, tag (jeu), etc.). On peut donc supposer que ces substantifs "anglais" trouvés dans les deux corpus représentent une partie du noyau commun d'anglicismes carac-

téristique du français au Canada. Leur présence dans le français des jeunes Franco-ontariens nous paraît naturelle dans la mesure où la grande majorité de la population franco-ontarienne est constituée de descendants de Franco-québécois, voire même de francophones nés au Québec.

Passons maintenant aux substantifs empruntés à l'anglais trouvés uniquement dans le français parlé des élèves franco-ontariens. Nous avons trouvé en tout 536 de ces emprunts. Etant donné le manque de correspondance (noté plus haut) entre les questions des entrevues québécoises et celles des entrevues franco-ontariennes, on ne peut affirmer que tous ces emprunts de forme et de sens sont propres aux jeunes Franco-ontariens seulement. En effet, il est possible que les sujets de Beauchemin et Martel aient utilisé certains de ces emprunts s'ils avaient eu à répondre à certaines des questions qui furent posées uniquement aux jeunes Franco-ontariens. Néanmoins, il est probable qu'un nombre non négligeable de ces emprunts soient des traits plus ou moins typiques du parler des jeunes Franco-ontariens. Nous présentons les substantifs empruntés d'abord par ordre alphabétique (p. 190 de l'appenddice) et par ordre de fréquence (p. 196 de l'appendice).

Remarquons tout d'abord que l'emploi d'un substantif emprunté à l'anglais par les élèves n'implique pas nécessairement qu'ils n'utilisent pas certains substantifs français plus ou moins équivalents. Considérons par exemple le cas des deux substantifs employés le plus fréquemment. Le premier ghost (fantôme) a été utilisé exclusivement par les élèves (en grande partie en réponse à une question sur Halloween), par contre le deuxième chocolate bar a été utilisé comme une variante de barre de chocolat ou même tablette de chocolat (ce dernier ayant une fréquence d'emploi basse). Idéalement, il nous aurait fallu vérifier pour tous les emprunts de forme et de sens employés par les jeunes Franco-ontariens si une variante française n'avait pas été également utilisée et calculer des pourcentages d'emploi des variantes respectives. Cette remarque s'applique aussi aux anglicismes de sens que nous verrons par la suite. Il s'agit là d'un travail d'une ampleur considérable (nous avons identifié un nombre total de 1395 anglicismes) que nous n'avons malheureusement pu réaliser dans le cadre de la présente étude. A défaut d'une telle mesure nous pourrons considérer la fréquence relative des

emprunts utilisés par nos élèves comme une indication partielle du degré d'intégration de ces emprunts dans la langue des élèves.

Parmi les substantifs empruntés à l'anglais de fréquence relativement élevée (3 cas d'occurrence et plus), on peut déceler certains domaines de "concentration". Le premier est l'ensemble assez vaste du vocabulaire ayant trait aux activités ludiques, aux sports, aux divertissements (télévision et autres) et en particulier celui qui porte sur la soirée de Halloween (une des questions de nos entrevues avec les élèves de l'élémentaire). Parmi les emprunts appartenant à ce large ensemble, on note entre autres les mots ghost, chocolate bar, monster, movie, suit (costume), fort, soap opera, swing (balançoire), balloons, boxing, etc. Le mot fort, prononcé à l'anglaise [fɔ:rt] a été employé en parlant des jeux d'hiver (par exemple, on fait des [fɔ:rt] avec la neige). Il représente un cas intéressant dans la mesure où il a été employé à l'exclusion de son équivalent français fort [fɔr] ou de variantes apparentées (château-fort, forteresse, etc.). L'emploi exclusif de cet emprunt à l'anglais aux dépens de termes français relativement communs illustre bien à notre avis la dominance de l'anglais dans le domaine mentionné plus haut. A ce sujet, on peut rappeler que l'enquête de Mackey et al. 1971 (en milieu acadien) avait révélé que le domaine des sports donnait lieu à de nombreux emprunts. Un autre domaine que l'on peut déceler est celui des noms de lieu ou des noms apparentés (cf. l'usage du mot lake suivi du nom du lac ou encore de street, en l'occurrence qualifié de Main). Finalement, il faut aussi mentionner le domaine du vocabulaire de la pêche et des poissons (cf. les mots pickerel, pike).

Parmi les substantifs de basse fréquence empruntés à l'anglais, il est plus difficile de trouver des zones de concentration systématiques. Toutefois, on peut remarquer certains des domaines identifiés précédemment, à savoir celui du vocabulaire de la pêche et des poissons (cf. par exemple les mots hook, pole, bite, sinker, worms, sucker, catfish, etc.). On retrouve également le domaine des activités ludiques ou divertissements et celui des sports (cf. entre autres les mots B B gun, camp, go-Kart, quarterback, scuba diving, surfing, etc.), le domaine des noms de lieux (cf. entre

autres les mots Florida, Turkey, British Columbia, California, et drive (promenade). On remarque aussi de nouveaux domaines tels que celui des noms d'animaux (hormis les noms de poissons mentionnés plus haut). A ce sujet, on peut noter entre autres les mots moose, racoon, snakes, whale, bats, bears, etc. Les mots wolf et pig forment peut-être un sous-ensemble à part dans la mesure où ils ont été utilisés dans le contexte de l'histoire du Grand méchant loup et des trois petits cochons. Il est possible que certains des jeunes élèves connaissaient mieux cette histoire en anglais, d'où la fréquence relativement élevée des mots wolf et pig (3 et 5 respectivement). Finalement, on peut mentionner le domaine large du vocabulaire technique et scientifique (cf. par exemple les mots tank, (air)plane, astronauts, atomic energy, auto mechanics, etc.). A ce sujet, on se souvient que Mackey et al. (1971) avaient trouvé que les domaines apparentés du vocabulaire technique et du vocabulaire des métiers avaient donné lieu à un nombre considérable d'emprunts chez les jeunes Acadiens.

Terminons ce bref examen des substantifs empruntés à l'anglais en disant quelques mots au sujet de la prononciation de ces emprunts par nos sujets. Signalons tout de suite le cas des mots qui existent à la fois en anglais et en français (par exemple C.N., C.P., T.V., Bengal, Montreal, Nile, etc.). Si ces mots figurent dans notre liste c'est qu'ils ont été prononcés à l'anglais (par exemple [sí: pí:] [béngál], etc.). En ce qui concerne les substantifs uniquement anglais, avec certains d'entre eux nous avons trouvé une prononciation assez proche, voir identique à la prononciation anglaise, avec d'autres une prononciation mixte (contenant à la fois des éléments de la phonologie anglaise et des éléments de la phonologie française), et avec une minorité d'autres noms une phonologie entièrement ou presqu'entièrement française. Parmi cette dernière catégorie, on peut mentionner les mots corduroy, dompe et insulation prononcés respectivement [kɔrdzyrwa], [dɔ̃p], [ɛ̃sylasjɔ̃]. Parmi la deuxième catégorie, on peut mentionner des mots comme le fun, ou les peanuts prononcés respectivement [fɔn] et [pinɔ́t]. Quant à la première catégorie, elle contient la majorité des substantifs empruntés. Il est possible que ces différentes pronon-

ciations soient en rapport plus ou moins étroit avec le degré d'intégration (cf. plus haut) des emprunts dans le français d'un élève donné. A ce sujet, on peut poser comme hypothèse que plus l'emprunt est prononcé à la française, plus il est intégré dans le parler de l'élève. Dans son étude sur la prononciation des mots d'emprunts en français québécois, Gendron (1967) avait formulé une hypothèse similaire. Cependant, il convient de signaler que le recours à la prononciation des mots d'emprunts pour obtenir une indication de leur degré d'intégration est nettement plus problématique en français ontarien qu'en français québécois. Ceci est dû en partie à la tendance nettement observable chez de nombreux jeunes Franco-ontariens de prononcer certain des emprunts intégrés à l'anglaise (cf. par exemple la prononciation "franco-ontarienne" des mots T.V. ou toboggan [tí:ví:], [təbágən] par opposition à la prononciation québécoise des mêmes mots [tevé], [təbɔgá]. A notre avis, cette prononciation à l'anglaise est davantage le résultat de la reconnaissance par les locuteurs bilingues de l'origine anglaise des mots empruntés que le signe d'une "désintégration" de ces derniers. Quoiqu'il en soit, dans le cadre de la présente étude, nous n'en dirons pas plus au sujet de la question intéressante de la prononciation des mots d'emprunt en français ontarien. En effet, celle-ci demanderait à être étudiée dans les détails, ce que les limites du présent projet ne nous permettent pas de faire.

Passons maintenant à un ensemble nettement plus restreint de substantifs "empruntés" dont la forme n'est ni française ni anglaise, ou plus exactement une combinaison d'éléments des deux langues. Ces mots apparaissent à la page 204 de l'appendice. Le mot carpentier est un exemple particulièrement illustratif. On peut l'interpréter comme le résultat de l'adjonction d'un suffixe français -ier [je] à une racine anglaise carpent- où encore comme le résultat de la substitution du phonème /k/ au phonème initial /š/ du mot charpentier. Quoiqu'il en soit, le mot carpentier représente bien un cas d'élément à forme mixte. Cela étant, nous ne nous attarderons pas plus longtemps sur ce sous-ensemble. Bien qu'il présente des particularismes intéressants, il n'en représente pas moins un phénomène restreint (5 cas d'occurrence) qui relève peut-être en partie du domaine de la performance.

Terminons notre examen des substantifs par la catégorie majeure des anglicismes de sens (utilisation d'un terme français dans le sens d'un élément anglais similaire). Ces anglicismes se trouvent aux pages 205-9 de l'appendice. Commençons par quelques remarques générales sur la nature de ces anglicismes. Pour des raisons qui, nous l'espérons, apparaîtront clairement plus bas, nous considérons le terme anglicisme de sens comme une étiquette commode pour tout emploi lexical qui peut résulter partiellement ou entièrement du transfert de l'anglais. L'usage de cette étiquette pour un élément donné, n'implique donc pas que nous ayons "réglé" la question de l'origine de cet élément. Contrairement à la catégorie précédente (anglicisme de forme et de sens), nous n'avons pu avoir recours au lexique de Beauchemin et Martel car ce lexique ne donne pas le sens des éléments qu'il contient. Etant donné le manque de fiabilité des ouvrages consacrés aux anglicismes en français québécois (cf. plus haut), nous avons identifié les anglicismes de sens en prenant comme base de comparaison l'usage lexical du français standard (tel qu'il est présenté dans le dictionnaire Robert). En d'autres termes, tous les substantifs inclus dans la catégorie anglicismes de sens ont été utilisés dans un sens qui n'est pas conforme à l'usage du dictionnaire Robert. Ceci dit, conscients du fait que certains de ces anglicismes de sens sont parfois utilisés par les Québécois, nous avons soumis notre liste d'anglicismes de sens à deux locuteurs francophones récemment arrivés du Québec pour qu'ils nous indiquent lesquels ils entendaient fréquemment ou assez fréquemment au Québec avant de venir en Ontario. Il s'agit bien sûr d'un procédé moins objectif que celui que nous avons pu adopter pour les emprunts de forme et de sens, mais malgré ses défauts, nous y avons eu recours par souci de relativiser la question des anglicismes de sens dans le français parlé des jeunes Franco-ontariens. Les anglicismes qui ont été reconnus par nos deux informateurs comme usuels en français québécois, sont suivis de la lette Q (cf. appendice).

A ce sujet, on peut remarquer que sur les 48 anglicismes de sens (appartenant à la classe des substantifs), nos informateurs québécois en ont retenu 14 comme faisant l'objet d'un usage fréquent ou relativement fréquent au Québec. Comme dans le cas des emprunts à l'anglais examinés précédemment, il est possible que la totalité ou une grande partie de ces 14 substantifs appartiennent au noyau commun d'anglicismes caractéristique du français au Canada.

Une autre mise en garde qu'il importe de faire a trait au fait qu'il n'est pas toujours possible d'établir avec certitude que les anglicismes de sens que l'on décèle en français ontarien (ou québécois) sont uniquement dûs à l'influence d'éléments anglais similaires. Cette impossibilité nous semble liée principalement à deux faits. Le premier a trait à l'emprunt par l'anglais au français du Moyen-âge (après la conquête de l'Angleterre par les Normands) de plusieurs éléments lexicaux qui se sont intégrés dans le lexique de la langue anglaise. Parmi ces anciens gallicismes, on peut mentionner entre autres les mots appointment, barge, cancelation, closet, grocery, mail et map. S'il est vrai que les mots français qui ont donné lieu à ces gallicismes ont dans l'ensemble disparu du français européen moderne (exception faite du mot composé mappe-monde), peut-on dire pour autant que les mots français canadiens appointement, barge, cancellation, closet, grosserie, malle et mappe soient des cas d'anglicismes purs et simples comme l'ont hâtivement affirmé certains (cf. entre autres Colpron 1970)? Il nous paraît tout aussi plausible de les considérer comme des archaïsmes dont le maintien en français canadien aurait peut-être été renforcé par la présence d'éléments similaires en anglais[21]. Le deuxième fait que l'on doit considérer lorsque l'on traite de la question des anglicismes de sens, concerne la possibilité d'interpréter certains de ces "anglicismes" aussi bien comme des cas de simplification du lexique du français que comme des cas de transfert de traits sémantiques propres à des éléments anglais similaires. Cette hypothèse nous paraît d'autant plus plausible quand on a affaire à des locuteurs en cours d'apprentissage linguistique. Deux exemples tirés de notre liste d'anglicismes de sens serviront à illustrer notre point de vue. Considérons le mot balle de neige employé à la place du français standard boule de neige. S'il est vrai que l'on peut expliquer l'emploi de balle dans ce contexte comme un transfert de l'anglais snow ball (l'anglais inclut sous un même terme ball les mots français boule, boulet(te), balle et ballon), il nous paraît également possible d'interpréter cet emploi de balle comme une tendance à simplifier le sous-ensemble lexical complexe boule, boulet(te), balle et ballon. Dans cette optique l'emploi du mot balle de neige constituerait un cas de surgénéralisation de l'emploi du mot balle. Le même raisonnement peut se faire au sujet de l'emploi du mot théâtre dans le sens de salle de cinéma. S'agit-il d'un transfert du sens du

mot anglais (movie) theater ou d'une extension de sens du vieux mot théâtre? A notre avis, cette question reste ouverte. Ceci dit, s'il y a un nombre considérable de cas où la notion d'anglicisme de sens est à manier avec prudence[22], il en est certains pour lesquels le rôle du transfert de l'anglais est particulièrement évident. A ce sujet, les mots record de police (pour dossier judiciaire), les 50, 60 (pour les années 50, 60), une musicale (pour une comédie musicale) ou encore les traductions littérales (calques) de l'anglais telles que école de bus [bys] (school bus) pour autobus scolaire ou encore papier de route (paper route) pour secteur de livraison (du journal). On peut remarquer au sujet de cette catégorie d'anglicismes que si les mots sont français leur sens, leur fonction et leur distribution (dans le cas des traductions littérales) sont très loin de ceux qu'ils ont en français. Considérons brièvement deux de ces anglicismes: papier de route et une musicale. Le premier est visiblement calqué sur l'anglais paper route. Il implique à la fois un transfert de traits sémantiques de paper et route aux mots français papier et route et aussi un transfert de l'ordre des mots composés anglais (le qualifiant précédant le qualifié) contraire à l'ordre des mots composés français (qualifié (+ de) + qualifiant). En ce sens, papier de route représente une contravention plus flagrante qu'une forme hypothétique comme route de papier par exemple. L'anglicisme une musicale consiste en une substantivisation de l'adjectif français musical sur le modèle de l'anglais a musical.

Terminons cette section consacrée aux substantifs appartenant aux anglicismes de sens en disant quelques mots au sujet de la fréquence de ces derniers. Contrairement aux substantifs empruntés à l'anglais examinés précédemment, il y a peu de substantifs appartenant aux anglicismes de sens qui ont une fréquence élevée et qui pourraient conséquemment laisser supposer une tendance à l'intégration dans le lexique. Il n'y en a que onze qui ont une fréquence supérieure ou égale à 3 cas d'occurrence. Parmi les plus fréquents, on remarquera les mots office, comiques, du céréale, élévateur, papier et transport. Ces derniers constituent peut-être des éléments en voie d'intégration dans le lexique des jeunes Franco-ontariens.

5.3.3.3 Les verbes

Nous allons à nouveau commencer par les anglicismes de forme et de sens. Un examen du lexique de Beauchemin et Martel (1979) révèle un nombre restreint (deux) de verbes empruntés à l'anglais, communs aux deux corpus: il s'agit des verbes runner et watcher (cf. appendice p. 210. On peut peut-être y ajouter le verbe bâdrer, verbe franco-normand emprunté au celtique. Ce verbe a peut-être été maintenu en français canadien étant donné la présence du verbe anglais bother lui-même un emprunt au celtique.

Cela étant, nous avons relevé dans le corpus des élèves franco-ontariens d'autres emprunts verbaux qui ne figuraient pas dans le lexique de Beauchemin et Martel (cf. appendice p. 211). Certains d'entre eux sont probablement typiques du parler des jeunes Franco-ontariens. Toutefois, il n'est pas exclu que s'il y avait eu une plus grande correspondance entre les questions de l'entrevue de Beauchemin et Martel et les questions de nos entrevues, certains de ces emprunts auraient pu être employés par les sujets de Beauchemin et Martel (cf. plus haut). On remarquera que si tous ces verbes sont indéniablement des emprunts à l'anglais, ils sont conjugués suivant les règles de la morphologie du système verbal français. Si ces verbes ont été fréquemment utilisés à l'infinitif (par exemple: il a essayé d'escaper [ɛskɛpe]), ils furent également utilisés comme verbes finis au présent (par exemple: il faut attendre pour que le poisson il bite [bajt]) et même au passé composé (par exemple: il a grabé Blanche Neige). Ceci dit, on remarquera que tous ces verbes sauf un, départir[23], ont été assimilés aux verbes réguliers du premier groupe qui font leur infinitif en -er. Mackey (1970) avait déjà remarqué ce phénomène dans son étude sur les emprunts dans le français acadien. A notre avis, ce phénomène souligne la productivité des terminaisons verbales du premier groupe.

En ce qui concerne la fréquence des emprunts verbaux de forme et de sens, on est frappé par le fait que dans l'ensemble, ils ont été utilisés peu fréquemment; mouver dans le sens de déménager constitue la seule exception, bien qu'il ne nous semble pas entièrement évident que ce dernier constitue un véritable emprunt mais plutôt un archaïsme possiblement anglicisé[24]. Cette basse fréquence s'explique

peut-être par le fait que l'emploi de ces verbes en français n'est pas aussi "aisé" que pour les substantifs empruntés. En effet, nous venons de voir que l'emploi des emprunts verbaux implique l'adjonction de différentes terminaisons. Il se peut que cette adjonction donne aux emprunts verbaux une "saillance" accrue qui fait que les locuteurs tendent à les éviter. Quoiqu'il en soit, on constate que le français ontarien résiste relativement bien à l'emprunt verbal de forme et de sens. Nous reviendrons sur ce phénomène plus bas.

Toujours dans la catégorie des emprunts verbaux utilisés avec des terminaisons verbales françaises, nous avons identifié un petit ensemble de verbes dont la forme semblait constituée d'éléments de la morphologie anglaise et de la morphologie française (cf. appendice p. 212). Ces verbes présentent un cas similaire aux substantifs à morphologie mixte examinés plus haut. En ce qui concerne plusieurs de ces verbes, il serait peut-être plus exact de parler d'une morphologie indéterminable plutôt que d'une morphologie mixte. Le verbe exploder par exemple peut être conçu comme la substitution d'un d à la place d'un s dans une racine verbale française (explos-) ou encore comme l'emprunt de la racine verbale anglaise (explod-). Un raisonnement similaire peut se faire entre autres au sujet des verbes arrester et célébréter. Comme pour ce qui était de la catégorie précédente, les emprunts verbaux en morphologie mixte ont une fréquence d'emploi basse. Le verbe exploder constitue une exception notoire puisqu'il a une fréquence d'emploi de neuf cas d'occurrence. Il représente sans doute un cas d'intégration au lexique du français ontarien.

Passons maintenant à la minorité des emprunts verbaux à l'anglais qui ont été employés avec les terminaisons du système verbal anglais et non avec celles du système verbal français (cf. appendice p. 213). Il s'agit de huit verbes en tout. Cinq ont été utilisés comme participes passés et ont donc pris la terminaison de ce participe (en l'occurrence -ed) et trois ont été utilisés à l'infinitif (c'est-à-dire la racine verbale sans terminaison). Si ces verbes avaient été employés selon les règles de la morphologie du système verbal français, on aurait eu pour la première catégorie par exemple: il a été framé [fremé] et pour la deuxième le loup ne peut pas huffer et puffer [hɔfé e pɔfé]. L'emploi de ces verbes conformément aux règles de la conjugaison anglaise peut paraître surprenant de prime abord, cependant il s'explique en partie si l'on tient compte du fait que la plupart de ces huit cas d'occurrences sont précédés

d'une légère pause d'hésitation (ce qui n'était généralement pas le cas pour les verbes de la catégorie précédente). La présence de cette pause nous permet de supposer que ces verbes sont empruntés pour compenser l'ignorance du verbe français équivalent. Ils se situent donc au niveau du comportement linguistique conscient et correspondent en quelque sorte à une stratégie de communication (cf. Tarone 197) ou encore selon la terminologie de Weinreich (1968) à des cas d'interférence. Par opposition aux verbes de la catégorie précédente, ces verbes représentent le degré zéro de l'intégration structurale. Rétrospectivement, on peut donc dire que les verbes du groupe précédent sont plus ou moins intégrés dans le code des élèves alors que ceux-ci ne le sont pas du tout (tout du moins dans le code des élèves qui les ont employés). On pourrait en quelque sorte les considérer comme des cas spéciaux de décrochages linguistiques (cf. plus haut p.84 et plus bas p.116). Quoiqu'il en soit, on peut constater que cet emploi de verbes non intégrés constitue un phénomène relativement marginal puisqu'il n'a affecté que huit verbes avec une fréquence minimale.

Terminons cette catégorie des emprunts verbaux par l'examen d'un phénomène également assez marginal bien qu'intéressant d'un point de vue philologique et linguistique. Il s'agit de l'emploi de la particule verbale anglaise back (cf. appendice p. 214). Nous avons trouvé cette particule employée avec huit verbes différents dont la fréquence d'emploi reste dans l'ensemble basse. Nous avons expliqué ailleurs (Canale, Mougeon, Bélanger et Main 1977) que bien loin de constituer une aberration, cet emploi de la particule back constitue une solution au problème structural posé par l'affaiblissement de la valeur sémantique du préfixe re à la fois dans son sens de répétition et dans celui de retour (à un lieu ou un état antérieur). En bref, l'affaiblissement sémantique du sens répétitif de re a entraîné en français moderne le recours à des alternatives adverbiales telles que à nouveau, encore, etc. (par exemple: (re)dis le moi encore[25]) alors que l'affaiblissement du second sens de re n'a pas encore donné lieu à l'émergence d'une alternative adverbiale. L'emploi de back par les jeunes Franco-ontariens (et par les Acadiens, cf, Massignon 1962) constitue en quelque sorte une tentative de solution au problème de l'affaiblissement sémantique du re dans son sens de retour[26]. Toutefois, le fait que back soit employé avec une fréquence basse indique que cette "solution" est loin d'être généralisée. Il se

peut qu'il s'agisse d'un stade temporaire en attendant l'émergence d'une alternative française adéquate.

Examinons maintenant la catégorie majeure des anglicismes verbaux, à savoir celle des anglicismes de sens (cf. appendice p. 215). Les difficultés que nous avons signalées plus haut au sujet de la notion d'anglicisme de sens en ce qui avait trait aux substantifs s'appliquent également aux verbes. Pour les raisons indiquées plus haut, il est difficile et parfois impossible de délimiter la part jouée par le transfert de l'anglais. Comme dans le cas des substantifs, notre liste d'anglicismes de sens verbaux inclut donc des éléments pour lesquels l'influence de l'anglais est plus ou moins importante et évidente. Un bon nombre des éléments qui figurent dans notre liste sont des expressions verbales (verbes + locution prépositive, verbe + complément d'objet, etc.) plutôt que des verbes individuels. Nous avons répertorié un total de 73 anglicismes de sens verbaux dont certains ont été employés avec une fréquence relativement élevée, ce qui laisserait supposer qu'ils tendent à s'intégrer plus ou moins dans la langue parlée des élèves. Pour les mêmes raisons que précédemment, nous avons dû avoir recours à la norme du Petit Robert pour identifier les anglicismes de sens verbaux. Cependant, nous avons soumis ceux-ci à nos informateurs québécois. Les anglicismes verbaux de sens qu'ils ont retenus comme faisant l'objet d'un usage fréquent ou relativement fréquent en français québécois (dix en tout) sont suivis de la lettre Q.

Examinons quelques-uns des anglicismes de sens qui ont été employés avec une fréquence élevée. Le plus fréquent consiste à employer le verbe être à la place du verbe avoir pour indiquer l'âge. On remarquera que certains élèves omettent le mot an après le chiffre, à la manière de l'expression anglaise équivalente (ex: he is 5). Le deuxième par ordre de fréquence consiste en l'omission de la préposition à après le verbe jouer suivi d'un objet. Il est possible que cette omission ait son origine dans l'usage anglais du verbe to play qui ne prend pas de préposition ou encore qu'il soit maintenu dans la langue des élèves par un tel usage. Le cas de l'emploi de être avec peur est similaire à celui de être pour indiquer l'âge. Il s'agit à nouveau de la substitution du verbe être au verbe avoir probablement par analogie avec l'expression

Nous avons vu plus haut que les substantifs faisaient l'objet de plus d'emprunts de forme et de sens que les verbes. Nous présentons plus bas un tableau récapitulatif de l'interaction qui semble exister entre le type d'anglicisme et la partie du discours à l'étude (en l'occurrence les verbes et les substantifs). Nous tenterons d'offrir quelques explications au sujet des différences que l'on peut constater.

Tableau 11: Répartition des deux catégories d'anglicismes en fonction de la partie du discours à l'étude

SUBSTANTIFS		VERBES	
Anglicismes de forme et de sens	Anglicismes de sens	Anglicismes de forme et de sens	Anglicismes de sens
N 782 / 17502 — 4.5%	N 91 / 17502 — 0.5%	N 84 / 19955 — 0.4%	N 272 / 19955 — 1.4%

Dans les triangles inférieurs du tableau 11, on trouve le nombre total d'occurrences d'anglicismes de forme et de sens ou de sens sur le nombre total de substantifs ou de verbes trouvés dans les entrevues des élèves des trois communautés minoritaires. Dans les triangles supérieurs, on trouve l'expression de ce rapport en pourcentage. Les données du tableau excluent les emprunts à forme mixte, les emplois de la particule back et les emprunts communs au corpus de Beauchemin et au corpus franco-ontarien. Ceci dit, les données ci-dessus révèlent que l'on trouve une proportion plus élevée d'anglicismes de forme et de sens parmi les substantifs que parmi les verbes (différence significative, cf. annexe statistique en appendice). En ce qui concerne ce phénomène, on peut supposer que la perméabilité des substantifs à l'emprunt à l'anglais est due au fait qu'il n'existe pas d'obstacles structuraux majeurs (la phonologie mise à part) à l'intégration des substantifs anglais dans le lexique du français[27]. Il n'en est pas de même pour les verbes anglais dont la morphologie diffère sensiblement de celle du français. Ces différences portent sur les suffixes temporels et aspectuels et personnels et sur l'alternance vocalique des verbes anglais irréguliers. Ces différences peuvent constituer des obstacles plus ou

anglaise to be scared, frightened, etc. Les expressions prendre un voyage, aller sur un voyage sont des exemples de calques (traduction plus ou moins littérales d'expressions anglaises). En l'occurrence les expressions qui sont peut-être à l'origine de ces calques sont to take a trip, to go on a trip. Les expressions françaises équivalentes sont aller en voyage, faire un voyage ou tout simplement voyager. On remarquera que le calque aller sur est suivi de voyage ou d'autres substantifs apparentés (excursion, etc.). Il a donc la même extension d'usage que l'anglais to go on ou le français faire dans le même contexte. Comme nous venons de le dire, le calque n'implique pas forcément une traduction totalement littérale. Ainsi, l'expression verbale être + dessus, dans les deux sens où nous l'avons trouvée employée (cf. appendice p.216), s'est conformée en partie aux exigences structurales du français. La source probable de ce calque est l'expression anglaise to be + on. La traduction de cette expression n'a pas donné lieu à la structure être + sur (par exemple: la télévision est sur), mais à la structure être + dessus. Celle-ci est conforme à l'utilisation en français des formes adverbiales de la préposition en finale de phrase (dedans, dessous, dessus, etc.).

Finalement, nous avons relevé de nombreux anglicismes verbaux qui impliquaient uniquement la substitution d'une préposition à une autre, l'emploi d'une préposition là où le français n'en utilise pas ou encore de l'omission d'une préposition requise en français. Nous avons expliqué ailleurs (Mougeon, Canale et Beniak 1979) pourquoi les prépositions du français sont particulièrement vulnérables à l'interférence des règles d'usage des prépositions anglaises. Les raisons principales sont la complexité et la nature arbitraire des règles régissant l'emploi des prépositions françaises et la correspondance partielle qui existe entre les prépositions françaises et les prépositions anglaises. Parmi les anglicismes verbaux qui impliquent une substitution, un emploi non-requis ou une omission de préposition on peut remarquer, jouer un jeu/sport, regarder à qqch, demander pour qqch, interessé dans, dépendre sur qqch, attendre pour qqch, chasser pour qqch, chercher pour qqch, jouer un tour sur qq, etc.

moins importants à la reconnaissance de la racine verbale du verbe emprunté, préalable à la conjugaison de ces verbes suivant les règles du système verbal français. La solution qui consiste à employer les verbes empruntés selon les règles de la conjugaison anglaise n'est pas satisfaisante dans la mesure où elle tendrait à institutionnaliser la coexistence de deux systèmes morphologiques verbaux dans le français ontarien. Cette solution est à la fois peu économique et contraire aux principes de l'emprunt linguistique (cf. Weinreich 1968)[28]. Ces différents obstacles structuraux expliquent peut-être en partie pourquoi les verbes sont moins perméables à l'emprunt à l'anglais que les substantifs. Ceci dit, il nous reste à essayer d'expliquer le fait que nous ayons trouvé un pourcentage plus élevé d'anglicismes de sens parmi les verbes que parmi les substantifs. Cette différence est peut-être due en partie au fait que les anglicismes de sens verbaux incluent une proportion non négligeable d'expressions verbales en plus des verbes individuels (cf. plus haut).

5.3.3.4 Conclusion

En conclusion de cet aperçu général des anglicismes dans le lexique du français parlé des jeunes Franco-ontariens de Cornwall, North Bay et Pembroke, nous allons récapituler les faits majeurs qui ont été établis par notre étude.

Il semble exister un noyau d'anglicismes (de sens et de forme et de sens) qui est commun aux francophones du Québec et aux jeunes francophones de l'Ontario. Toutefois, il semble exister également un nombre non négligeable d'anglicismes qui sont propres avant tout aux jeunes Franco-ontariens. Certains de ces derniers anglicismes donnent des signes d'intégration dans la langue parlée des élèves (anglicismes de haute fréquence). Les anglicismes intégrés se trouvent surtout parmi la catégorie des substantifs empruntés à l'anglais et parmi celle des anglicismes de sens verbaux. Pour diverses raisons énoncées plus haut, nous sommes d'avis que l'étiquette anglicisme de sens est à manier avec prudence.

Pour ce qui est des emprunts de forme et de sens et en particulier des substantifs empruntés à l'anglais, on peut discerner des domaines du vocabulaire où les emprunts sont particulièrement concentrés. Ces zones de concentration correspondent sans doute à des sphères de la société ontarienne où l'usage de l'anglais est prédominant, voire exclusif. Ces domaines du vocabulaire particulièrement affectés par l'emprunt de forme et de sens pourraient faire l'objet d'une intervention pédagogique prioritaire. La plupart des verbes empruntés à l'anglais sont employés conformément aux règles morphologiques de la conjugaison française. Il faut peut-être y voir une certaine tendance à l'intégration de plusieurs de ces verbes dans la langue des élèves. Parmi les anglicismes de sens verbaux, on en remarque un nombre considérable qui impliquent entre autres l'emploi non standard d'une préposition. Finalement, on a vu que les substantifs et les verbes font l'objet de proportions nettement différentes d'anglicismes de forme et de sens.

5.3.3.5 Différences interindividuelles et intercommunautaires dans l'emploi des anglicismes

Commençons par considérer les différences relatives à l'emploi des anglicismes (emprunts de forme et de sens et anglicismes de sens).

Dans les triangles inférieurs du tableau 12 ci-dessous, nous avons donné le nombre total d'anglicismes (substantifs et verbes) sur le nombre total de substantifs et de verbes employés par les élèves d'un niveau de scolarité donné durant les entrevues enregistrées. Dans les triangles supérieurs, nous donnons la proportion (pourcentage) d'anglicismes parmi tous les substantifs et verbes employés par les élèves. Ajoutons que nous avons exclu des données du tableau ci-dessous les emprunts communs au corpus québécois et au corpus franco-ontarien.

Tableau 12: Variation du taux d'anglicismes en fonction du niveau de scolarité et de la localité des élèves

Niveau scolaire \ Localité	Cornwall	North Bay	Pembroke	Total	Hawkesbury
2ème année	2.4% (60/2448)	5.6% (174/3091)	5.8% (174/3006)	4.8% (408/8545)	0.8% (26/3025)
5ème année	1.1% (31/2812)	3.5% (131/3686)	5.6% (150/2694)	3.4% (312/9192)	1.6% (47/2997)
9ème année	2.0% (66/3299)	4.7% (135/2872)	3.6% (129/3526)	3.4% (330/9697)	0.9% (36/3773)
12ème année	1.1% (40/3530)	2.6% (81/3150)	2.4% (79/3343)	2.0% (200/10023)	1.0% (36/3598)
Total	1.6% (197/12089)	4.1% (521/12799)	4.2% (532/12569)	3.3% (1250/37457)	1.1% (145/13393)

On remarquera tout d'abord que, dans l'ensemble, les proportions d'anglicismes trouvées dans le parler des élèves des différentes communautés sont basses ($\leq$ 5.8%). Cela étant, on peut quand même déceler des différences intercommunautaires. Parmi les trois communautés minoritaires, on constate que les élèves de Cornwall ont des taux d'anglicismes plus bas que ceux de Pembroke et de North Bay (différences significatives, cf. annexe statistique en appendice). Par contre, les taux d'anglicismes pour les élèves de ces deux dernières communautés ne diffèrent pas toujours de façon significative. Quant aux élèves de Hawkesbury, ils ont un taux général d'anglicismes inférieur au taux moyen des trois communautés minoritaires. Si l'on rapproche ces résultats de ceux qui concernaient l'emploi du français et de l'anglais par les élèves des quatre communautés, on constate une correspondance générale. A Hawkesbury, communauté où la quasi-totalité des élèves communique surtout ou toujours en français, on a trouvé le taux le plus bas d'anglicismes; à Cornwall, communauté minoritaire qui arrive en tête pour la communication en français par les élèves (cf. plus haut), on a trouvé le taux d'anglicismes le plus bas de nos trois communautés. Cependant, il convient de noter que le taux d'anglicismes des élèves de Cornwall est proche de celui des élèves de Hawkesbury. Quant à North Bay et Pembroke, deux communautés où le maintien du français par les élèves se situait à des niveaux inférieurs, elles sont caractérisées par des taux d'anglicismes plus élevés. Toutefois, on peut remarquer que si le maintien de la communication en français par les élèves de North Bay est légèrement supérieur à celui de Pembroke (cf. plus haut), cela ne semble pas s'être traduit par une différence correspondante au niveau des taux d'anglicismes. Finalement, on peut remarquer que les différences intercommunautaires que nous venons de constater en ce qui concerne les taux d'anglicismes, correspondent d'une façon générale aux différences intercommunautaires que nous avons observées plus haut en ce qui a trait au non-emploi des pronoms réfléchis. Cependant, il convient de signaler que dans le cas des pronoms réfléchis les différences entre North Bay et Pembroke étaient plus évidentes qu'elles ne le sont dans le cas des anglicismes.

En ce qui concerne les différences en fonction du niveau de scolarité, on constate qu'à Cornwall il y a peu de différences entre les taux d'anglicismes trouvés à l'élémentaire et au secondaire alors qu'à North Bay et Pembroke, on constate que les taux d'anglicismes trouvés à l'élémentaire sont supérieurs à ceux trouvés au secondaire. A la quasi-absence de différence constatée pour Cornwall, on peut peut-être rapprocher le

fait que les élèves de cette localité ont des taux de maintien du français similaires à l'élémentaire et au secondaire. Quant au fait que l'on ait trouvé des taux d'anglicismes plus élevés à l'élémentaire qu'au secondaire à North Bay et Pembroke, on peut peut-être l'interpréter comme l'indication d'une anglicisation plus prononcée des élèves de l'élémentaire dans ces deux communautés. Toutefois, cette interprétation ne cadre pas entièrement avec les résultats de l'enquête sociolinguistique. A ce sujet, on rappelle que si à North Bay on a constaté que dans l'ensemble il y avait moins d'élèves qui communiquaient toujours ou souvent en français à l'élémentaire qu'au secondaire (assimilation accélérée), on a constaté l'inverse à Pembroke, à savoir proportionnellement plus de réponses I à l'élémentaire qu'au secondaire.

Tableau 13: Variation du taux des anglicismes en fonction de l'appartenance socio-économique et de la langue de communication des élèves

Classe socio-économique / Emploi du français et de l'anglais	A	B	C	Total
I	2.5% 239/9501	0.9% 49/5314	1.2% 36/2909	1.8% 324/17724
II & III	4.9% 450/9083	4.0% 273/6804	5.3% 215/4067	4.7% 938/19954
Total	4.2% 789/18584	2.6% 322/12118	3.6% 251/7026	

Les données du tableau ci-dessus concernent les trois communautés minoritaires à l'étude. On constate que les élèves qui communiquent surtout ou toujours en français (catégorie I), ont des taux d'anglicismes nettement inférieurs à ceux des élèves des catégories d'emploi du français

et de l'anglais II et III (différences significatives, cf. annexe statistique en appendice). En ce qui concerne l'effet de l'appartenance socio-économique, on constate que les élèves de la classe ouvrière (catégorie A) ont un taux général d'anglicismes supérieur à ceux des élèves de la petite et moyenne bourgeoisie (différences significatives, cf. appendice). Toutefois, l'effet de la classe sociale semble moins évident parmi le groupe d'élèves qui communiquent aussi souvent en français qu'en anglais ou plus souvent en anglais qu'en français (II et III).

Les résultats concernant l'effet de la fréquence de la communication en français sur le taux d'anglicismes vont de pair avec ceux qui concernent l'effet de la fréquence de la communication en français sur l'emploi du pronom réfléchi (cf. section précédente). Ils cadrent aussi avec les résultats concernant la maîtrise des pronoms démonstratifs (Mougeon et Bélanger 1979) et du genre (Harley 1979) par les élèves franco-ontariens (cf. plus haut). D'autre part, ces résultats sont également conformes aux résultats des études consacrées à la variation lexicale en langue minoritaire (cf. entre autres Fishman, Cooper, Ma et al. 1971) qui ont souligné l'importance de la fréquence de l'emploi de la langue minoritaire et majoritaire par rapport à la fréquence des emprunts à la langue majoritaire dans la langue minoritaire. En ce qui concerne l'effet de la classe sociale sur le taux des emprunts à l'anglais, on peut remarquer que nos résultats vont dans le sens des quelques études (cf. plus haut p. 74) qui ont tenu compte de l'appartenance socio-économique dans leur examen de l'emploi des anglicismes par des groupes de locuteurs francophones canadiens. On rappelle que ces études ont montré que les locuteurs de la classe ouvrière tendaient à utiliser plus d'anglicismes que les locuteurs des couches sociales plus élevées. Ceci dit, il convient de préciser que la présente étude indique que les différences des taux d'emprunts liées à la classe sociale des élèves tendent à disparaître quand les élèves font un usage peu fréquent du français.

Examinons les différences intercommunautaires et interindividuelles en ce qui concerne les deux principales catégories d'anglicismes: les emprunts de forme et de sens et les anglicismes de sens (cf. plus haut). Commençons par les emprunts de forme et de sens.

Tableau 14: Variation du taux d'emprunts de forme et de sens en fonction de la localité et du niveau de scolarité des élèves

Niveau scolaire \ Localité	Cornwall	North Bay	Pembroke	Total	Hawkesbury
2ème année	2.0% (49/2448)	4.8% (147/3091)	4.9% (148/3006)	4.0% (344/8545)	0.8% (24/3025)
5ème année	0.8% (24/2812)	2.6% (98/3686)	2.9% (79/2694)	2.2% (201/9192)	1.4% (42/2997)
9ème année	1.2% (40/3299)	3.5% (102/2872)	2.7% (95/3526)	2.4% (237/9697)	0.5% (19/3773)
12ème année	0.5% (18/3530)	1.5% (49/3150)	1.0% (34/3343)	1.0% (101/10023)	0.8% (29/3598)
Total	1.1% (131/12089)	3.1% (396/12799)	2.8% (356/12569)	2.3% (883/37457)	0.8% (114/13393)

Les données du tableau 14 ci-dessus n'incluent pas les emprunts communs aux corpus québécois et franco-ontarien. Dans les triangles inférieurs, nous donnons toujours le nombre total d'emprunts de forme et de sens sur le nombre total de substantifs et de verbes utilisés par les élèves d'un niveau scolaire donné. Dans les triangles supérieurs, nous exprimons ce rapport en pourcentage. Ceci dit, les résultats du tableau 14 sont assez proches de ceux que nous avons examinés plus haut et qui concernaient l'ensemble des anglicismes (tableau 12). Ainsi, on constate à nouveau: (a) que les élèves de Hawkesbury ont le taux général d'emprunts de forme et de sens le plus bas; (b) qu'ils sont suivis de près par les élèves de Cornwall; (c) que les élèves de North Bay et Pembroke ont des scores différents de ceux de Cornwall et Hawkesbury et (d) que la différence entre les scores des élèves de North Bay et Pembroke n'est pas significative (cf. annexe statistique en appendice). En ce qui concerne les différences de taux d'emprunts en fonction de l'âge, on trouve à nouveau proportionnellement plus d'emprunts dans le français des élèves de l'élémentaire que dans celui du secondaire (en particulier à North Bay et Pembroke).

Tableau 15: Variation du taux d'emprunts de forme et de sens en fonction de l'appartenance socio-économique et de la langue de communication des élèves

Emploi du français et de l'anglais \ Catégorie socio-économique	A	B	C	Total
I	1.8% 174/9501	0.3% 17/5314	0.8% 22/2909	1.2% 213/17724
II & III	3.7% 334/9083	2.4% 162/6804	4.3% 174/4067	3.5% 670/19954
Total	4.8% 508/10584	1.5% 179/12118	2.8% 196/6976	

Tableau 16: Variation du taux d'anglicismes de sens en fonction de la localité et du niveau de scolarité des élèves

Localité / Niveau scolaire	Cornwall	North Bay	Pembroke	Total	Hawkesbury
2ème année	0.4% 11/2448	0.9% 27/3091	0.9% 26/3006	0.7% 64/8545	0.1% 2/3025
5ème année	0.2% 7/2812	0.9% 33/3686	2.6% 71/2694	1.2% 111/9192	0.2% 5/2997
9ème année	0.8% 26/3299	1.1% 33/2872	1.0% 34/3526	1.0% 93/9697	0.4% 17/3773
12ème année	0.6% 22/3530	1.0% 32/3150	1.3% 45/3343	1.0% 99/10023	0.2% 7/3598
Total	0.5% 66/12089	1.0% 125/12799	1.4% 176/12569	0.9% 367/37457	0.2% 31/13393

Les résultats du tableau 15 correspondent en grande partie à ceux que nous avons examinés plus haut et qui concernaient l'ensemble des anglicismes (tableau 13). Ainsi, on constate à nouveau que les élèves qui communiquent surtout ou toujours en français (catégorie I), ont des taux d'emprunts inférieurs à ceux trouvés pour les élèves des catégories d'emploi du français et de l'anglais II et III (différences significatives, cf. appendice). D'autre part, en ce qui concerne l'effet de l'appartenance socio-économique, on constate à nouveau que les élèves de la classe ouvrière ont un taux général d'emprunts supérieurs à ceux trouvés pour les élèves de la petite et moyenne bourgeoisie (différences significatives, cf. appendice). Cela étant, on constate à nouveau que parmi les élèves des catégories II et III, l'effet de l'appartenance sociale des élèves sur le taux d'emprunts est moins évident.

Examinons maintenant les résultats concernant les anglicismes de sens (tableau 16, page précédent). On voit que les élèves ont moins employé d'anglicismes de sens que d'emprunts de forme et de sens. Les taux d'anglicismes de sens sont nettement plus bas que les taux d'emprunts de forme et de sens figurant au tableau 14. Cette différence mise à part, les résultats du tableau 16 correspondent à ceux du tableau 14 en ce qui concerne les différences intercommunautaires. Par contre, en ce qui a trait à la variation en fonction du niveau de scolarité, on remarque que c'est seulement à Pembroke que l'on tendrait à trouver proportionnellement plus d'anglicismes de sens chez les élèves de l'élémentaire que chez ceux du secondaire.

Tableau 17: Variation du taux d'anglicismes de sens en fonction de l'appartenance socio-économique et de la langue de communication des élèves

Emploi du français et de l'anglais \ Catégorie socio-économique	A	B	C	Total
I	0.6% 60/9501	0.6% 32/5314	0.5% 14/2909	0.6% 106/17724
II et III	1.3% 115/9083	1.6% 107/6804	1.0% 40/4067	1.3% 262/19954
Total	0.9% 175/18584	1.1% 139/12118	0.8% 54/6976	

Les résultats du tableau 17 sont intéressants car ils indiquent qu'il ne semble pas y avoir de relation entre l'appartenance socio-économique des élèves et leur taux d'emploi des anglicismes de sens, que cela soit chez les élèves de la catégorie I ou de la catégorie II et III (cf. annexe statistique en appendice). Nous venons de voir qu'à l'inverse de l'emploi des anglicismes de sens, l'emploi des emprunts de forme et de sens est lié à l'appartenance socio-économique des locuteurs. On peut donc supposer que si nous avons précédemment trouvé une relation entre l'appartenance socio-économique des élèves et leur emploi des anglicismes, ceci était dû à la prédominance des emprunts de forme et de sens sur les anglicismes de sens à l'intérieur de l'ensemble des anglicismes. Les résultats du tableau 17 ne constituent pas une contradiction des résultats de l'étude d'Edwards (1971) ou de celle de Mougeon et Hébrard (1975). En effet, la première n'avait pas tenu compte de la différence emprunts vs anglicismes de sens et avait examiné l'effet de l'appartenance socio-économique des locuteurs sur l'emploi des anglicismes en général. Quant à la deuxième étude, elle ne portait que sur l'emploi des emprunts de forme et de sens. Ceci dit, il nous reste à tenter d'expliquer ou tout au moins d'éclaircir le fait que l'emploi des emprunts de forme et de sens est lié à l'appartenance socio-économique des locuteurs alors que l'emploi des anglicismes de sens ne l'est pas. A ce sujet, nous pensons qu'une explication possible se situe au niveau de la perception des emprunts de forme et de sens et des anglicismes de sens par les locuteurs. Dans la mesure où les premiers sont des éléments dont la forme et le sens sont anglais, ils sont probablement perçus par l'ensemble des élèves franco-ontariens (tous bilingues à des degrés différents) comme ayant une origine indubitablement anglaise. Il n'en est pas forcément de même pour les anglicismes de sens qui, par définition, sont des éléments de forme française mais dont le sens diffère plus ou moins de leur sens français suite à l'influence possible ou probable du sens d'éléments anglais similaires (cf. plus haut). En d'autres termes, il est possible qu'un nombre non négligeable des anglicismes de sens échappent à la conscience linguistique des jeunes locuteurs, au contraire des emprunts de forme et de sens, d'où l'absence de différence de taux d'anglicismes de sens en fonction de l'appartenance socio-économique des locuteurs. Quant au fait que les élèves de la classe ouvrière évitent moins les emprunts que les élèves des classes bourgeoises, il pourrait

être dû à ce que: (a) les premiers connaissent moins que les seconds les équivalents standard français de ces emprunts (en particulier des emprunts intégrés) et (b) l'emploi des emprunts à l'anglais n'est pas forcément dévalorisé chez les locuteurs franco-ontariens de la classe ouvrière. En d'autres termes, pour utiliser la terminologie de Labov (1971), les emprunts à l'anglais tendraient à être des "marqueurs"[29] du parler des jeunes Franco-ontariens de la classe ouvrière et ne seraient pas forcément l'objet d'attitudes négatives de la part de ces locuteurs.

En ce qui concerne l'effet de l'emploi variable du français et de l'anglais sur l'usage des anglicismes de sens, on constate à nouveau que les élèves de la catégorie II et III ont des taux d'emploi de ces éléments plus élevés que ceux trouvés pour les élèves de la catégorie I. On peut y voir une confirmation supplémentaire de l'importance de la fréquence de l'emploi du français sur la maîtrise du français par les élèves.

Essayons maintenant de voir s'il y a des différences intercommunautaires et interindividuelles relatives aux emprunts communs aux corpus québécois et franco-ontariens (cf. plus haut pp. 85 et 93). Nous rappelons qu'il s'agit de substantifs tels que fun, truck, tire, etc. ou des verbes comme watcher, runner, éléments qui sont relativement bien intégrés dans le français des Québécois. Dans le cadre de la discussion des résultats des tableaux 18 et 19, nous appellerons ces emprunts, emprunts intégrés.

Dans les triangles inférieurs du tableau 18, nous donnons le nombre d'emprunts intégrés sur le nombre total de substantifs et de verbes employés par les élèves d'un niveau de scolarité. Dans les triangles supérieurs, nous donnons l'équivalent de ce rapport en pourcentage. Les résultats du tableau 18 indiquent d'une part, que par rapport aux emprunts de forme et de sens examinés précédemment les emprunts intégrés sont peu fréquents dans le discours des élèves et d'autre part, qu'il y a peu de différences intercommunautaires dans la fréquence des emprunts intégrés. De plus, lorsque l'on constate des différences, elles ne sont généralement pas significatives (cf. annexe statistique en appendice). Les mêmes remarques s'appliquent aux différences de fréquence en fonction de l'âge des sujets.

Tableau 18: Variation du taux des emprunts communs aux corpus québécois et franco-ontariens en fonction de la localité et du niveau de scolarité

Localité / Niveau scolaire	Cornwall	North Bay	Pembroke	Total	Hawkesbury
2ème année	0.7% 18/2448	0.6% 18/3091	0.8% 24/3006	0.7% 60/8545	0.6% 19/3025
5ème année	0.1% 3/2812	0.7% 25/3686	0.6% 16/2694	0.5% 44/9192	0.9% 28/2997
9ème année	0.3% 9/3299	0.2% 6/2872	0.2% 6/3526	0.2% 21/9697	1.5% 55/3773
12ème année	0.2% 6/3530	0.4% 12/3150	0.5% 7/3343	0.2% 25/10023	0.2% 9/3598
Total	0.3% 36/12089	0.5% 61/12799	0.4% 53/12569	0.4% 150/37457	0.8% 111/13393

Tableau 19: Variation du taux des emprunts communs aux corpus québécois et franco-ontariens en fonction de l'appartenance socio-économique et de la langue de communication des élèves

Emploi du français et de l'anglais \ Catégorie socio-économique	A	B	C	Total
I	0.5% 48/9501	0.3% 18/5314	0.2% 5/2909	0.4% 71/17724
II & III	0.5% 45/9083	0.3% 23/6804	0.3% 11/4067	0.4% 79/19954
Total	0.5% 93/18584	0.3% 41/12118	0.2% 16/6976	

Les résultats du tableau 19 aident à comprendre pourquoi nous n'avons pas trouvé dans l'ensemble de différences intercommunautaires dans la fréquence d'emploi des emprunts intégrés. Ceci est dû au fait que le paramètre fréquence de l'emploi du français et de l'anglais n'a pas d'effet sur la fréquence d'emploi des emprunts intégrés (il n'y a pas de différences significatives entre les scores des élèves des catégories I et ceux des élèves des catégories II et III).

Ce résultat n'est pas surprenant. En effet, nous avons vu plus haut que les emprunts intégrés sont par définition des éléments qui sont entrés dans le lexique du français canadien. On peut donc s'attendre à les trouver dans le français parlé de l'ensemble des francophones du Canada, que ceux-ci soient bilingues ou non. A ce

sujet, on peut remarquer que l'absence de relation entre l'emploi des emprunts intégrés et la fréquence d'emploi du français et de l'anglais par nos sujets cadrent avec un résultat similaire révélé par l'étude de Mougeon et Hébrard (1975). On rappelle que cette étude était consacrée à l'emploi de certains mots de liaison anglais dans le français parlé des adultes franco-ontariens.

Essayons de voir à présent si l'appartenance socio-économique des élèves a un effet sur l'emploi des emprunts intégrés. A ce sujet, nos calculs statistiques (cf. appendice) indiquent que la fréquence d'emploi des emprunts intégrés par les élèves de la classe ouvrière (Catégorie A) diffère significativement de la fréquence d'emploi des emprunts intégrés par les élèves de la moyenne bourgeoisie (Catégorie C). En d'autres termes, les élèves de la classe ouvrière tendent à utiliser proportionnellement plus d'emprunts intégrés que ceux de la moyenne bourgeoisie. Il semblerait donc que comme les emprunts de forme et de sens examinés plus haut les emprunts intégrés tendent également à être des "marqueurs" sociolinguistiques. On remarquera que ce résultat va de pair avec les résultats similaires révélés par les études d'Edwards (1971) et de Mougeon et Hébrard (1975), cf. plus haut.

Nous allons terminer notre analyse des différences intercommunautaires et interindividuelles relatives à l'emploi des anglicismes en analysant certaines des catégories d'anglicismes de basse fréquence. Commençons par l'emploi de la particule back.

On constate en examinant les résultats du tableau 20 que l'emploi de back est restreint aux trois communautés minoritaires. Son absence à Hawkesbury est sans doute due au faible niveau d'emploi de l'anglais par la majorité des élèves de cette localité. Inversement, sa présence dans le parler des élèves des communautés minoritaires est sans doute

Tableau 20: Variation du nombre d'occurrences de back en fonction de la localité et de l'appartenance socio-économique des élèves

Localité / Catégorie socio-économique	Cornwall	North Bay	Pembroke	Total	Hawkesbury
A	3	Ø	3	6	Ø
B	1	2	1	4	Ø
C	Ø	Ø	Ø		Ø
Total	4	2	4	10	Ø

liée à l'emploi élevé de l'anglais et restreint du français par ces mêmes élèves. Cette situation aurait pour conséquence une accélération de l'affaiblissement sémantique du préfixe re cf. plus haut (p. 95) qui permettrait l'intégration de la particule back. Si l'on examine l'effet de l'appartenance socio-économique des locuteurs, on constate que les élèves de la moyenne bourgeoisie n'ont pas utilisé la particule back alors que les élèves de la petite bourgeoisie et de la classe ouvrière l'ont utilisée. Ces résultats confirment les résultats similaires révélés par l'étude de Canale, Mougeon, Bélanger et Main (1977). Ils suggèrent que l'emploi de la particule back est sociolinguistiquement marqué (cf. plus haut) et tendrait à s'intégrer dans le français parlé de certains élèves. A ce sujet, nous avons trouvé que sur 10 des cas d'emploi de back, neuf proviennent d'entrevues réalisées avec des élèves de la catégorie I. Ceci constitue une indication supplémentaire du fait que l'emploi de la particule back tend vers l'intégration structurale.

Examinons maintenant la catégorie des verbes employés selon la morphologie anglaise. Nous avons vu plus haut que ces verbes étaient des emprunts non-intégrés par excellence. L'élève y a recours quand il ignore les verbes français correspondant aux verbes empruntés mais il ne les intègre pas à la structure morphosyntaxique du français puisqu'il les utilise selon les règles de la morphonologie des verbes anglais. Les résultats du tableau 21 indiquent que ce genre d'emprunt verbal est surtout utilisé à Pembroke et dans la plupart des cas par des élèves des catégories II et III. Ce résultat est différent de ceux qui concernaient les emprunts

Tableau 21: Variation du nombre de verbes employés selon les règles de la morphologie anglaise en fonction de la localité et du niveau d'emploi du français et de l'anglais

Emploi du français et de l'anglais \ Localité	Cornwall	North Bay	Pembroke	Total	Hawkesbury
I	Ø	1	Ø	1	Ø
II & III	1	Ø	8	9	Ø
Total	1	1	8	10	Ø

intégrés (tableau 19). Nous avons vu que ces derniers étaient employés également par les élèves des catégories I, II et III et dans les quatre communautés à l'étude. A notre avis, les emprunts verbaux non-intégrés sont apparentés aux décrochages linguistiques (cf. tableau suivant), comme ces derniers, il constituent des cas de passage d'une langue à l'autre (en l'occurrence du français à l'anglais) résultant en partie de la dominance de l'anglais sur le français dans le répertoire linguistique de certains élèves. En ce sens, il est logique de les trouver surtout dans le parler des élèves qui ont viré à l'anglais pour ce qui est de la communication.

Tableau 22: Variation de nombre de décrochages linguistiques en fonction de la localité et du niveau d'emploi du français et de l'anglais

Emploi du français et de l'anglais \ Localité	Cornwall	North Bay	Pembroke	Total	Hawkesbury
I	Ø	2	1	3	Ø
II & III	5	6	29	40	Ø
Total	5	8	30	43	Ø

Les décrochages linguistiques que nous avons relevés dans les entrevues se situent en dehors de la catégorie des emprunts de forme et de sens dans la mesure où ils impliquent l'emploi de plusieurs éléments linguistiques anglais (typiquement une proposition ou une phrase cf. plus haut p. 84). Ajoutons que ces élements ne sont pas intégrés dans la structure du français parlé des élèves. Ils sont employés conformément aux règles linguistiques[30] de la langue anglaise et représentent en quelque sorte l'intrusion d'énoncés en langue anglaise qui fonctionnent de façon autonome par rapport au français. Signalons que ces décrochages linguistiques n'ont pas été suscités ou tout au moins encouragés par nos interviewers. Ces derniers avaient pour instruction d'ignorer les décrochages linguistiques des élèves et de continuer la conversation en français puisque notre objectif était de mesurer la compétence en français des élèves et non pas leur compétence communicative en général. Ceci explique sans doute pourquoi nous en avons trouvé un nombre total assez bas. Cela étant, on peut interpréter en partie ces décrochages comme le résultat du fait que certains de nos sujets préfèrent exprimer en anglais ou ont des difficultés à exprimer en français certains concepts[31]. Les résultats du tableau 22 viennent à l'appui de cette interprétation. En effet, on constate que les décrochages linguistiques ont été surtout décelés dans les entrevues des élèves de la catégorie II et III et dans les communautés où ces élèves prédominent (Pembroke et North Bay). Ils semblent donc en relation évidente avec l'assimilation linguistique des élèves.

5.3.3.5.1 Conclusion

En conclusion de la présente section, nous ferons les remarques récapitulatives suivantes: des quatre paramètres extralinguistiques qui ont fait l'objet de notre analyse, trois se sont révélés être en relation évidente avec la variation dans le taux d'emploi des différents types d'anglicismes: il s'agit de la localité et du niveau d'emploi du français et de l'anglais et de l'appartenance socio-économique. A ce sujet, les différences de taux d'emploi des anglicismes en fonction de la localité sont en grande partie l'expression des différences intercommunautaires dans le niveau de concentration des élèves des catégories I, II et III. En ce qui concerne le troisième paramètre extralinguistique, le niveau de scolarité des

élèves, on constate qu'il ne semble pas avoir un effet très évident sur l'emploi des anglicismes. Toutefois, il faut reconnaître que contrairement aux pronoms réfléchis (dont l'emploi était fortement lié au niveau de scolarité), les anglicismes représentent un vaste ensemble plus ou moins homogène qui rend difficile l'étude de l'effet du paramètre niveau de scolarité sur leur emploi. Il est possible qu'un tel effet se soit manifesté si on avait examiné des cas spécifiques d'anglicismes. Quoi qu'il en soit, il convient de remarquer que si la localité et le niveau d'emploi du français et de l'anglais sont en relation avec le niveau d'emploi des anglicismes, il ne le sont pas avec les emprunts intégrés. En ce qui concerne l'effet de l'appartenance socio-économique des élèves, nous avons constaté que les étudiants de la classe ouvrière tendaient à utiliser plus d'emprunts de forme et de sens et d'emprunts intégrés que les élèves des autres classes sociales. Par contre, dans le cas des anglicismes qui échappent à la conscience linguistique des locuteurs (par exemple les anglicismes de sens), nous avons trouvé que l'appartenance socio-économique des locuteurs avait un effet marginal ou nul sur l'emploi de tels anglicismes.

Il convient également de signaler que le nombre total des anglicismes révélés par notre étude en communauté minoritaire représente moins de 4% du total des substantifs et des verbes utilisés par les élèves durant les entrevues. A notre avis, ce résultat constitue une réfutation des opinions erronées et négatives que certains ont progagées au sujet du français ontarien en situation minoritaire. Pour ne citer qu'un exemple Orkin (1967) affirme que le dialecte français de Windsor "has become heavily overlaid with English borrowings and has become completely hybridized, to the point where speakers can no longer understand French Canadians from Quebec". Nous pensons que de telles affirmations sont non seulement inexactes mais nocives, non seulement pour les francophones de Windsor mais pour l'ensemble des Franco-ontariens. Il appartient aux éducateurs franco-ontariens de les combattre.

Finalement, on peut signaler que le caractère peu élevé de la fréquence des anglicismes dans le lexique des élèves est une découverte positive dans la mesure où il a été maintes fois constaté que le lexique

constitue le domaine de la langue qui est le plus "vulnérable" à l'emprunt linguistique (cf. Sapir 1921 et Weinreich 1968). On peut donc supposer que pour ce qui est des domaines plus résistants à l'emprunt linguistique (morphologie, phonologie etc.), on trouvera proportionnellement encore moins d'anglicismes dans le français parlé des élèves. C'est précisément ce qu'ont révélé les recherches sur le français ontarien que nous avons déjà effectuées (cf. Mougeon et Canale 1979). On remarque à nouveau que ces faits vont à l'encontre de la perception du français ontarien comme une variété de langue hybride (cf. paragraphe précédent).

Notes

15. Signalons cependant que nous disposons au Centre d'études franco-ontariennes de l'I.E.P.O. d'un corpus de données linguistiques sur le français parlé par un groupe de locuteurs franco-ontariens adultes qui pourrait faire ultérieurement l'objet d'une telle analyse.

16. Nous avons dû éliminer le sexe des sujets comme critère de stratification de nos échantillons car l'inclusion de ce critère nous aurait obligés à augmenter la taille de nos échantillons, ce que les limites de notre budget ne nous permettaient pas de faire. Nous avons préféré conserver les critères classe sociale et emploi variable du français, car ceux-ci nous ont semblés être plus importants que le paramètre sexe par rapport à la variation interindividuelle dans la maîtrise du français parlé.

17. Dans Beniak, Mougeon et Côté (1979), nous montrons qu'il est possible d'interpréter le non-emploi des pronoms réfléchis comme une tendance à la simplification ou régularisation du système verbal français. A ce sujet, on notera que l'anglais fait très peu usage des verbes pronominaux et utilise des verbes simples là où le français utilisera des pronominaux (par exemple: I shave pour je me rase; I remember pour je me souviens). En ce sens, on peut dire que l'addition du pronom réfléchi aux verbes pronominaux français constitue dans de nombreux cas une complication morphologique qui n'est pas absolument essentielle. C'est la raison pour laquelle à notre avis les apprenants du français passent par une phase où ils

n'emploient pas les réfléchis. Nous allons voir plus loin que cette phase persiste plus ou moins longtemps chez différents groupes de francophones.

18. Ce terme a été employé pour référer aux emprunts de mots anglais (par exemple le fun) et à l'emploi de mots français (du point de vue de la forme) mais dont le sens correspond plus ou moins à un équivalent anglais (par exemple audience dans le sens de public). Nous emploierons le mot anglicisme de la sorte dans la présente étude.

19. Nous avons eu recours à un test binomial du X^2.

20. Il en est de même pour les francophones d'Europe qui font usage d'un certain nombre d'emprunts à l'anglais qui sont intégrés en français européen au point où il n'existe pas d'équivalents français pour ces mots. Certains de ces emprunts sont du reste utilisés en français canadien (par exemple western, cowboy, jazz, jeep, etc., etc.). Ces emprunts intégrés n'ont pas été compilés dans la présente étude.

21. Un examen de textes en français québécois datant de la période d'avant la conquête anglaise pourrait fournir des éléments de réponse à ces questions.

22. Cette invitation à la prudence ne devrait pas être interprétée comme un rejet de la notion d'interférence ou de transfert linguistique de notre part. Nous désirons simplement attirer l'attention sur la complexité d'un phénomène qui dans le passé a fait l'objet d'affirmations catégoriques ou hâtives qui ont contribué à répandre l'idée (fausse à notre avis) que le vocabulaire du français canadien abonde en anglicismes. Le lecteur pourra trouver plus de détails sur notre point de vue face à l'interférence de l'anglais en français ontarien dans Mougeon, Bélanger et Canale (1978).

23. On peut du reste se demander si départir représente l'emprunt du verbe anglais depart, l'adjonction du préfixe de au verbe partir ou un archaïsme.

24. Les verbes mouver et mouvoir existaient en vieux et moyen français. Le verbe anglais move résulte de l'emprunt au français du verbe mouver/oir. Il est possible que mouver ait subsisté en français canadien et ait acquis le sens de déménager quand le français canadien est entré en contact avec l'anglais.

25. L'emploi familier des verbes rentrer, recracher, etc. dans le sens d'entrer et de cracher, les verbes renifler, reluire, etc. et l'emploi fréquent des verbes préfixés de re avec un adverbe de réitération (par exemple: il le refait encore) sont des exemples probants de l'affaiblissement progressif de la valeur sémantique de re.

26. Il est peut-être intéressant de mentionner que le français d'Haïti a également tenté d'apporter une solution à ce problème structural. Celle-ci consiste en l'adjonction du verbe tourner au verbe que l'on veut employer avec un sens de retour (par exemple: si ta radio est cassée faut la donner tourner (standard la retourner, la redonner).

27. Le seul problème structural que l'on peut invoquer est d'ordre morphologique et a trait à la pluralisation des substantifs. Celle-ci diffère en anglais parlé et en français parlé. La différence a trait au fait que les s du pluriel sont prononcés en anglais alors qu'ils ne le sont pas en français. Cet obstacle ne semble toutefois pas constituer une difficulté majeure pour les jeunes Franco-ontariens qui dans la majeure partie des cas pluralisent "à la française" les substantifs empruntés à l'anglais (c.a.d. ils ne prononcent pas les s du pluriel, par exemple un boat [ɛ bowt] des boats [dɛ bowt]). Il y a bien sûr d'autres obstacles que des obstacles structuraux qui peuvent aller à l'encontre des emprunts des substantifs (obstacles psychologiques, politiques, institutionnels, cf. Weinreich 1968). Toutefois, nous sommes d'avis que ces obstacles s'appliquent à toutes les parties du discours.

28. D'une façon générale, les langues montrent une capacité très élevée de résistance à l'emprunt d'éléments grammaticalisés (cf. Sapir 1921 et Weinreich 1968).

29. Selon la théorie sociolinguistique de Labov, les marqueurs sont des éléments linguistiques dont l'emploi entre en correlation avec certaine des caractéristiques sociales des locuteurs, et qui font partie de la conscience linguistique des locuteurs. Conséquemment, ils peuvent être perçus plus ou moins favorablement par différents groupes de locuteurs.

30. Nous avons employé ce terme général pour signifier que tous les niveaux linguistiques (morphologie, phonologie, syntaxe, sémantique, ect.) sont impliqués.

31. Les décrochages linguistiques sont relativement fréquents dans le discours spontané des bilingues, en particulier des bilingues qui proviennent de communautés linguistiques où l'une ou l'autre des deux langues tendent à être employées dans des domaines où elles s'excluent mutuellement (par exemple: le français à l'eglise et à l'école, l'anglais dans les magasins, dans les institutions gouvernementales, etc.). Une telle situation a pour conséquence de rendre difficile voire impossible l'expression en langue minoritaire des concepts véhiculés dans les domaines où la langue majoritaire est employée exclusivement ou presque exclusivement.
Le lecteur pourra s'informer davantage au sujet des décrochages linguistiques (anglais language switch(ing)) dans entre autres, Fishman, Cooper, Ma et al. (1971), Gumperz (1972) et Lipski (1977).

VI Conclusion générale

Dans cette conclusion nous nous efforcerons de mettre l'accent sur les implications politico-éducatives des résultats présentés dans les deux chapitres précédents. Commençons par un examen de certains des résultats du chapitre IV.

Dans une étude récente, Mougeon et Canale (1979) ont établi l'existence de différences évidentes entre le niveau d'assimilation linguistique des jeunes Franco-ontariens en communauté majoritaire et celui des jeunes Franco-ontariens en communauté minoritaire ou encore entre le niveau d'assimilation linguistique des jeunes des minorités franco-ontariennes fortes et celui des jeunes des minorités franco-ontariennes faibles. La présente étude portait en grande partie sur des minorités franco-ontariennes faibles (20% ou moins de francophones au plan local). Elle nous a permis de constater qu'il y avait également des différences intercommunautaires non négligeables pour ce qui était du maintien du français par les élèves. Un autre résultat important qui est ressorti de notre étude est qu'à ces différences intercommunautaires viennent s'ajouter des différences interindividuelles considérables dans l'emploi du français et de l'anglais à l'intérieur de chaque communauté à l'étude. Si l'on considère d'une part l'existence de ces différences intercommunautaires et interindividuelles et d'autre part le fait que depuis dix ans les Franco-ontariens bénéficient d'un système d'instruction en langue française (du jardin d'enfants à la fin du secondaire), on doit admettre que l'école de langue française ne semble pas jusqu'à présent avoir eu un impact majeur sur l'assimilation linguistique de la jeunesse franco-ontarienne. A ce sujet, il ne nous semble pas exagéré de prétendre qu'en communauté franco-ontarienne minoritaire l'école de langue française subit l'assimilation linguistique de ses élèves plutôt qu'elle ne la contrôle. L'incapacité de l'école de langue française de renverser les processus d'assimilation en milieu franco-ontarien minoritaire nous semble due au fait que l'assimilation linguistique des minorités francophones dépend en grande partie de facteurs qui se situent en dehors de l'école et sur lesquels l'école n'a pas ou peu d'influence. Nous avons identifié plusieurs de ces facteurs dans la présente étude. Parmi ceux-ci, la communication en français entre les enfants et leurs parents nous semble être un paramètre dont le rôle est particulièrement important. A ce sujet, les résultats relatifs à l'effet de l'emploi de l'anglais entre les parents et

leurs enfants sur le comportement communicatif de ces derniers au sein du groupe des jeunes générations pourrait servir d'avertissement aux parents qui abandonnent l'usage du français avec leurs enfants et qui s'en remettent à l'école de langue française pour la transmission du français à leurs enfants.

Si, en situation minoritaire, la question de l'assimilation linguistique des jeunes Franco-ontariens semble se jouer en grande partie à l'extérieur de l'école, on peut se demander quelles mesures (politiques, économiques ou autres) il serait nécessaire de prendre notamment dans des communautés telles que Pembroke, Toronto, Welland et Windsor, où l'assimilation des élèves franco-ontariens s'est révélée avoir atteint un stade très avancé. Nous avons entamé l'examen de telles mesures dans d'autres études (cf. Mougeon, Canale et Bélanger 1978; Mougeon et Canale 1979 et Mougeon 1980). Un tel examen se situe en dehors de notre présent mandat. Toutefois, sur la base des résultats de la présente étude, il nous semble urgent non seulement d'identifier mais encore de prendre les mesures qui viendront aider les éducateurs franco-ontariens dans leurs efforts pour maintenir le français chez leurs élèves en milieu minoritaire.

Un des principaux résultats qui ressort du chapitre V est la découverte de différences intercommunautaires et interindividuelles considérables dans la maîtrise des aspects du français parlé à l'étude. Les résultats de notre étude de l'emploi des pronoms réfléchis constituent un exemple particulièrement probant de l'importance de ces différences. A ce sujet, le contraste entre les résultats des élèves de Cornwall (sans parler de ceux de Hawkesbury!) et les résultats des élèves de Pembroke est particulièrement frappant. Un autre des résultats importants de notre étude est que l'existence de ces différences dans la maîtrise du français par les élèves résulte en grande partie des différences dans l'emploi du français pour communiquer par ces mêmes élèves. En d'autres termes, le maintien du français et la maîtrise du français sont étroitement liés. On doit donc admettre que la maîtrise du français par les élèves dépend elle aussi en grande partie de facteurs extra-scolaires. Il en résulte que toute mesure qui pourrait être prise pour promouvoir l'emploi du français à l'extérieur de l'école dans les communautés francophones minoritaires devrait également avoir un effet positif sur l'acquisition et la maîtrise du français par les jeunes francophones. A ce sujet, nous renvoyons le lecteur aux études mentionnées au paragraphe précédent.

Examinons à présent certaines des implications pédagogiques des résultats du chapitre V. Pour ce qui est de notre étude de la maîtrise de l'emploi de pronom réfléchi, il faut signaler un fait important relatif à la nature de cet usage. Nous avons vu plus haut que l'emploi du pronom réfléchi est normalement acquis dès l'âge de 5 ou 6 ans par les jeunes francophones unilingues. Il s'agit donc d'un usage de base. Dans la présente étude, nous avons constaté que les élèves qui communiquent surtout ou toujours en français tendaient à acquérir l'emploi du pronom réfléchi en début de scolarité alors que les élèves qui communiquent toujours ou surtout en anglais manifestent un retard considérable dans cette acquisition. Ce résultat va dans le sens des résultats de l'étude de Harley (1979) sur l'acquisition du genre par des groupes d'élèves franco-ontariens. A notre avis, ces résultats suggèrent qu'il existe dans les écoles de langue française des communautés minoritaires deux types d'élèves: (a) des élèves qui acquièrent normalement les éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent surtout en français) et (b) des élèves qui ont des difficultés persistantes avec des éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent surtout en anglais).

D'une façon générale, la découverte de différences intercommunautaires et interindividuelles dans la maîtrise du français par les élèves devrait nous inciter à la réflexion sur l'adéquation des moyens et des méthodes mis en oeuvre pour enseigner le français et pour enseigner en français. En ce qui concerne l'enseignement du français, il nous semble important de prendre en considération ces différences à plusieurs niveaux: à celui des programmes cadres, à celui du choix ou du développement du matériel pédagogique approprié et à celui des méthodes d'enseignement. Une telle prise en considération pourrait aboutir à l'élaboration d'une pédagogie du français plus diversifiée et mieux adaptée à l'hétérogénéité de la population scolaire franco-ontarienne[32]. En ce qui concerne l'instruction <u>en</u> langue française, il nous semble important d'examiner si le français dans lequel sont rédigés les manuels en usage pour enseigner les différentes disciplines et celui qui est utilisé par les enseignants de ces disciplines sont adaptés au niveau de maîtrise du français des élèves des différentes communautés franco-ontariennes et en particulier de celles qui sont minoritaires. Un tel examen est important car il y a tout lieu de supposer que dans le cas d'un écart trop important entre le français des élèves et celui des maîtres et des manuels, la transmission des connaissances soit plus ou moins compromises.

Parmi les autres résultats du chapitre V qui pourraient avoir un impact sur la pédagogie du français on peut mentionner:

(a) l'identification d'un vaste ensemble d'anglicismes;
(b) l'identification de domaines du vocabulaire où les anglicismes sont concentrés;
(c) la découverte d'anglicismes que les jeunes Franco-ontariens "partagent" avec les Québécois (anglicismes intégrés);
(d) l'identification d'anglicismes qui sont propres aux jeunes Franco-ontariens et dont certains sont d'une fréquence relativement élevée;
(e) le fait que ces derniers anglicismes tendent à être utilisés plus souvent par les élèves qui communiquent souvent ou toujours en anglais que par les élèves qui communiquent souvent ou toujours en français;
(f) le fait que les anglicismes intégrés tendent à être utilisés aussi fréquemment par les élèves qui communiquent surtout ou toujours en anglais que ceux qui communiquent surtout ou toujours en français;
(h) le fait que ces deux types d'anglicismes tendent à être utilisés plus souvent par les élèves de la classe ouvrière que par ceux des autres classes sociales.

Une autre facette de l'emploi des anglicismes qui n'a pas été examinée dans cette étude est le lien qui existe entre l'emploi de certains anglicismes intégrés et la variation stylistique. Plus précisément, il nous semble possible de considérer certains des anglicismes intégrés comme des marqueurs des registres familiers du français canadien[33]. En bref, les résultats de notre étude montrent à quel point les anglicismes sont imbriqués de façon complexe dans le comportement linguistique des élèves et qu'ils devraient donc faire l'objet d'une approche pédagogique diversifiée.

Notes

32. Une équipe de recherche du Centre d'études franco-ontariennes de l'I.E.P.O. travaille présentement à l'élaboration d'une série d'unités pédagogiques pour l'enseignement du français dans les écoles ontariennes de langue française. Ces unités représentent un pas dans la direction que nous venons d'indiquer, dans la mesure où elles reposent sur une analyse détaillée des difficultés à manier le français parlé et écrit qu'éprouvent les élèves franco-ontariens dans des communautés minoritaires et majoritaires.

33. Dans cette optique, on peut considérer des mots tels que beans, watcher, cute, etc. comme des variantes familières des mots fèves, regarder, joli.

LE FRANÇAIS PARLÉ EN SITUATION MINORITAIRE: VOLUME I

Emploi et maîtrise du français parlé par les élèves des écoles de langue française dans les communautés franco-ontariennes minoritaires

Dans le cadre d'un projet de recherche contractuel effectué pour le ministère de l'Education, une enquête sociolinguistique a été réalisée auprès de groupes d'élèves inscrits dans les écoles de langue française de sept localités ontariennes où les francophones sont en position minoritaire. L'enquête a eu lieu durant la deuxième moitié de l'année 1978 et au début de l'année 1979. Elle portait sur les écoles élémentaires et secondaires de langue française des localités de Cornwall, Ottawa, North Bay, Welland, Pembroke, Windsor et Toronto. Elle avait pour but, d'une part, de mesurer la fréquence de l'emploi du français et de l'anglais par les élèves de ces écoles dans plusieurs situations de communication et, d'autre part, d'évaluer la maîtrise du français parlé par ces mêmes élèves.

L'enquête sociolinguistique s'est déroulée en deux étapes. La première étape a consisté en une enquête par questionnaires. Elle a touché plus de 2,000 élèves sélectionnés en 2ème, 5ème, 9ème et 12ème années dans les écoles de langue française des localités énumérées ci-dessus. Dans plusieurs localités, nous avons touché la totalité des élèves des écoles de langue française aux quatre niveaux mentionnés plus haut. Dans les autres localités, nous avons questionné au moins les deux tiers de ces élèves. Pour chacune des sept localités et chaque niveau de scolarité considérés, l'enquête par questionnaire a fourni des données sur l'emploi du français et de l'anglais dans les situations de communication suivantes: père ↔ mère (du répondant); parents → répondant; répondant → parents; répondant → frère(s) et/ou soeur(s) (à la maison); répondant → frère(s) et/ou soeur(s) (à l'extérieur de la maison); répondant → amis (à la maison) et répondant → amis (à l'extérieur de la maison).

La deuxième étape de l'enquête a consisté en une série d'entrevues enregistrées en français, réalisées auprès d'échantillons d'élèves prélevés

dans chaque localité. Ces échantillons (40 sujets par localités) ont été stratifiés en fonction du niveau de scolarité et de l'appartenance socio-économique des répondants et de leur emploi du français et de l'anglais pour communiquer avec leurs parents. Les entrevues enregistrées ont fourni des données qui nous ont permis d'étudier plusieurs aspects de la maîtrise du français parlé par les élèves. Ainsi, nous avons pu étudier: l'emploi des pronoms réfléchis avec les verbes pronominaux et l'emploi des anglicismes dans le domaine des substantifs et des verbes. Pour des raisons de limites budgétaires, l'étude de la maîtrise du français parlé s'est limitée à trois localités: Cornwall, North Bay et Pembroke. Nous avons choisi ces localités car elles représentent trois niveaux différents de la concentration des francophones sur le plan local et du maintien de l'emploi du français par les élèves: un niveau relativement élevé (Cornwall), un niveau bas (Pembroke) et un niveau intermédiaire (North Bay). Signalons finalement qu'à des fins de comparaison, nous avons également étudié la maîtrise des aspects du français mentionnés plus haut par des élèves sélectionnés aux mêmes niveaux de scolarité, dans une localité où les francophones sont majoritaires (Hawkesbury).

L'enquête sur l'emploi du français et de l'anglais par les élèves et leurs parents a donné les résultats suivants.

En ce qui concerne les situations de communication énumérées plus haut, nous avons trouvé qu'il n'y avait aucune de ces situations où tous les élèves ou leurs parents communiquaient toujours ou souvent en français. Les situations où l'on trouve les taux les plus élevés de réponses toujours ou souvent en français sont celles où les parents parlent entre eux ou à l'élève et où l'élève parle à ses parents (respectivement 57%, 63% et 57%). Les situations où l'on trouve les taux les plus bas de réponses toujours ou souvent en français (17% en moyenne) et conséquemment les taux les plus hauts de réponses toujours ou souvent en anglais, sont celles où l'élève parle avec ses amis. En bref, on constate que le noyau parents/enfant fait preuve d'une capacité assez élevée de résistance à la pénétration de l'anglais. Toutefois, dans les situations où les élèves communiquent avec les membres de leur génération, il faut admettre que l'anglais est la langue de communication dominante.

En ce qui concerne la relation entre le niveau de scolarité et l'emploi du français et de l'anglais dans les différentes situations de communication à l'étude, l'enquête a révélé que dans les situations de communication où les parents et les élèves sont impliqués, on trouve proportionnellement moins de réponses toujours ou souvent en français à l'élémentaire qu'au secondaire. Dans un ordre d'idées similaire, nous avons trouvé que les parents des élèves de l'élémentaire communiquaient moins souvent en français entre eux que les parents des élèves du secondaire. Il semble donc que les "jeunes" parents touchés par notre enquête soient plus assimilés que les parents "plus âgés" et que cette différence de niveau d'assimilation se reflète au niveau de la communication parents⟷élève. Dans les situations de communication où les parents ne sont pas impliqués, on constate l'existence d'une tendance inverse, à savoir proportionnellement plus de réponses toujours ou souvent en français à l'élémentaire qu'au secondaire. Ce résultat peut s'interpréter comme l'adoption progressive de l'emploi de l'anglais par les jeunes minoritaires au cours de leur scolarité, dans les situations de communication où les parents sont exclus.

En ce qui concerne la relation entre la localité de résidence des répondants et l'emploi du français et de l'anglais dans les différentes situations de communication à l'étude, nous avons obtenu les résultats suivants: Pour ce qui est de la communication parents⟶élève, toutes les communautés sauf une (Pembroke) ont donné lieu à plus de 50% de réponses toujours ou souvent en français (à l'élémentaire comme au secondaire). En ce qui a trait à la communication élève⟶parents, nous n'avons trouvé que trois communautés où le taux de réponses toujours ou souvent en français était supérieur ou égal à 50% (à l'élémentaire et au secondaire): il s'agit de Cornwall, Ottawa et Toronto. Au niveau de la communication répondant⟶frère(s) et/ou soeur(s), toutes les communautés donnent lieu à un taux de réponses toujours ou souvent en français nettement en dessous de 50%, à l'exception de Cornwall qui en reste proche. Finalement, en ce qui concerne la communication élève ⟶amis, les taux de réponses toujours ou souvent en français sont bas et il devient difficile de déceler des différences entre les communautés. On peut remarquer tout au plus que Cornwall et Ottawa sont deux commu-

nautés où, à l'élémentaire, les taux de réponses *toujours ou souvent en français* restent à un niveau non négligeable (un peu plus de 30%).

Il convient de signaler un autre des résultats de notre enquête sur l'emploi du français et de l'anglais. Il a trait aux différences intercommunautaires relatives à la fréquence de l'emploi du français par les élèves (dans une situation de communication donnée). A ce sujet, en examinant certaines des données linguistiques du recensement national, nous avons constaté qu'il existe une relation entre le niveau de concentration des francophones dans une localité donnée et la proportion des élèves qui déclarent communiquer toujours ou souvent en français. Plus précisément, nous avons trouvé des taux plus élevés de réponses toujours ou souvent en français dans les localités qui avaient les taux les plus élevés de concentration francophone (Cornwall et Ottawa) que dans celles qui avaient les taux les plus bas de concentration francophone (Pembroke, Windsor et Toronto). A North Bay, localité qui occupe une position intermédiaire entre les deux groupes de localités (pour ce qui est de la concentration francophone), nous avons trouvé un niveau intermédiaire de réponses toujours ou souvent en français. Welland constitue la seule exception. En dépit du fait qu'elle occupe, comme North Bay, un niveau intermédiaire de concentration francophone, nous y avons trouvé des proportions de réponses toujours ou souvent en français similaires aux localités de basse concentration francophone.

Finalement, nous avons découvert l'existence d'une relation entre la fréquence de l'emploi du français par les élèves avec leurs parents et la fréquence de l'emploi du français dans les situations de communication où les élèves communiquent avec des membres de leur génération. A ce sujet, nous avons constaté que les élèves qui communiquaient toujours ou souvent en français avec leurs parents employaient plus souvent le français pour communiquer avec leurs frère(s) et/ou soeur(s) et leurs amis que les élèves qui communiquaient toujours ou souvent en anglais avec leur parents.

Passons maintenant aux résultats qui découlent de la deuxième étape de notre enquête: la maîtrise du français parlé.

Notre étude de l'emploi du pronom réfléchi avec les verbes pronominaux par les élèves franco-ontariens de Cornwall, North Bay et Pembroke et de la communauté francophone majoritaire de Hawkesbury a révélé l'existence d'importantes différences interindividuelles et intercommunautaires.

En ce qui concerne les différences interindividuelles, on a pu les associer à plusieurs facteurs extralinguistiques. Il s'agit en l'occurrence des paramètres appartenance socio-économique et emploi variable du français et de l'anglais pour communiquer avec les parents. A ce sujet, nous avons trouvé que les élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais accusent un retard dans l'acquisition des pronoms réfléchis par rapport aux élèves qui communiquent toujours ou souvent en français et que les élèves qui proviennent d'un milieu ouvrier accusent un retard similaire mais moindre en comparaison de ceux de la petite ou moyenne bourgeoisie. En ce qui concerne les différences intercommunautaires, elles sont décelables non seulement entre la communauté majoritaire et les trois communautés minoritaires à l'étude mais encore, entre ces dernières communautés. On a pu attribuer ces différences principalement à l'effet de la présence dans les quatre communautés à l'étude, de proportions variables d'élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais (cf. p. 130), ce comportement communicatif ayant, comme nous venons de le mentionner, un effet "retardant" sur l'acquisition des pronoms réfléchis. Ainsi, dans une communauté majoritaire comme Hawkesbury où il n'y a pratiquement aucun élève qui communique toujours ou souvent en anglais, on constate que l'emploi du pronom réfléchi est acquis par les élèves dès le début de la scolarité. Dans une localité comme Cornwall où il y a relativement peu d'élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais, on peut observer que l'emploi du pronom réfléchi est acquis à la fin du cycle élémentaire. Par contre, dans une communauté comme Pembroke où on constate la présence de hautes proportions d'élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais, on peut observer un net retard dans l'acquisition de l'emploi de pronom réfléchi, puisqu'en 12ème année, il y a toujours des élèves qui n'ont pas acquis cet usage.

Examinons maintenant certains des résultats qui concernent l'emploi des anglicismes. Nous avons trouvé d'une part que les élèves des communautés francophones de Cornwall, North Bay, Pembroke et Hawkesbury utilisent certains des anglicismes qui sont communément employés en français québécois (par exemple: le fun, cute, etc.) et d'autre part, qu'ils emploient un ensemble d'anglicismes qui leur sont propres. Certains de ces derniers anglicismes sont d'une fréquence assez élevée et sont peut-être en train de s'intégrer dans le français des jeunes Franco-ontariens. Ceci dit, parmi les anglicismes "franco-ontariens", on peut déceler certaines aires lexicales où ceux-ci sont particulièrement "concentrés" (par exemple: le vocabulaire des jeux et des sports ou celui de la pêche).

Comme dans le cas de notre étude de l'emploi des pronoms réfléchis, nous avons trouvé des différences intercommunautaires et interindividuelles dans l'emploi des anglicismes. Nous avons pu associer ces différences à l'un et/ou l'autre des deux paramètres extralinguistiques mentionnés plus haut, à savoir l'appartenance socio-économique des élèves et leur emploi variable du français et de l'anglais pour communiquer avec leurs parents.

En ce qui concerne les différences interindividuelles, nous avons constaté que les élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais emploient proportionnellement autant d'anglicismes "québécois" que ceux qui communiquent toujours ou souvent en français. Par contre, nous avons trouvé que les élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais utilisent proportionnellement plus d'anglicismes "franco-ontariens" que ceux qui communiquent toujours ou souvent en français. Nous avons interprété ces résultats comme une indication du fait que les anglicismes du premier type sont bien intégrés dans le français canadien alors que les anglicismes du deuxième type ne le sont pas ou moins. A notre avis, ces derniers anglicismes seraient plutôt des cas de méconnaissance de termes français équivalents dûs à l'emploi exclusif ou fréquent de l'anglais dans certains domaines de communication par certains élèves. Par contre, les premiers anglicismes constituent surtout les variantes familières ou populaires de termes français qui sont connus des élèves mais que ces derniers sont plus ou moins réticents à employer car ces termes ont souvent des connotations formelles (par exemple: cute vs mignon).

Toujours au chapitre des différences interindividuelles, nous avons constaté que les élèves appartenant aux classes bourgeoises emploient proportionnellement moins d'anglicismes (québécois et franco-ontariens) que les élèves de la classe ouvrière. Nous avons en partie interprété comme une indication que les élèves issus des classes bourgeoises tendent à éviter les anglicismes, qu'ils perçoivent comme des traits du parler non standard. Quant aux élèves de la classe ouvrière, il est possible qu'ils aient recours aux anglicismes en partie pour se démarquer par rapport aux locuteurs des classes bourgeoises.

Pour ce qui est des différences intercommunautaires, nous avons trouvé que les élèves de Hawkesbury utilisent proportionnellement moins d'anglicismes "franco-ontariens" que ceux de Cornwall, les élèves de Cornwall en utilisent moins que ceux de North Bay et ces derniers en utilisent moins que ceux de Pembroke. Ce résultat est conforme à la constatation faite plus haut que la fréquence d'utilisation des anglicismes "franco-ontariens" covarie avec la fréquence de communication en anglais. On se rappelle que nous avons constaté des proportions variables d'élèves communiquant toujours ou souvent en anglais entre les quatre localités à l'étude (cf. p. 130).

Au contraire des anglicismes "franco-ontariens", les anglicismes que les élèves franco-ontariens partagent avec les Québécois n'ont pas donné lieu à des différences intercommunautaires. Encore une fois, ce résultat n'a rien de surprenant étant donné que nous avons signalé plus haut que la fréquence d'utilisation des anglicismes "québécois" ne covarie pas avec la fréquence de la communication en anglais.

Finalement, il convient de signaler qu'indépendamment des différences intercommunautaires et interindividuelles exposées plus haut, le nombre total des anglicismes révélés par notre étude du parler des élèves des trois communautés minoritaires représente moins de 4% du total des substantifs et des verbes utilisés par les élèves durant les entrevues. A notre avis, ce résultat constitue une réfutation des opinions négatives que certains ont propagées au sujet du caractère prétendument "hybride" du français ontarien en situation minoritaire.

En conclusion de ce résumé, nous nous efforcerons de mettre l'accent sur les implications politico-éducatives des résultats présentés plus haut.

Il a déjà été établi qu'il existe des différences évidentes entre le niveau de maintien du français chez les jeunes Franco-ontariens en communauté majoritaire et celui des jeunes Franco-ontariens en communauté minoritaire. La présente recherche portait en partie sur des minorités franco-ontariennes faibles (20% ou moins de francophones au plan local). Elle nous a permis de constater qu'il y avait également des différences non négligeables pour ce qui était du maintien du français par les élèves entre les communautés minoritaires. Un autre résultat important qui est ressorti de notre étude est que ces différences intercommunautaires sont le reflet de différences interindividuelles considérables dans l'emploi du français et de l'anglais à l'intérieur de chaque communauté à l'étude. Si l'on considère d'une part l'existence de ces différences intercommunautaires et interindividuelles et d'autre part, le fait que depuis plus de dix ans les Franco-ontariens des communautés que nous avons étudiées bénéficient d'un système d'instruction en langue française (du jardin d'enfants à la fin du secondaire), on doit admettre que l'école de langue française ne semble pas jusqu'à présent avoir considérablement freiné l'assimilation linguistique de la jeunesse franco-ontarienne. A ce sujet, il ne nous semble pas exagéré de prétendre qu'en communauté franco-ontarienne minoritaire, l'école de langue française subit l'assimilation linguistique de ses élèves plutôt qu'elle ne la contrôle. L'incapacité de l'école de langue française de renverser les processus d'assimilation en milieu franco-ontarien minoritaire, nous semble due au fait que l'assimilation linguistique des minorités francophones dépend en grande partie de facteurs qui se situent en dehors de l'école et sur lesquels l'école n'a pas ou peu d'influence. Nous avons identifié plusieurs de ces facteurs dans la présente étude. Parmi ceux-ci, la communication en français entre les enfants et leurs parents nous semble être un paramètre dont le rôle est particulièrement important. A ce sujet, les résultats relatifs à l'effet de l'emploi du français et de l'anglais entre les parents et leurs enfants sur le comportement communicatif de ces derniers au sein

du groupe des jeunes générations pourraient servir d'avertissement aux parents qui abandonnent l'usage du français avec leurs enfants et qui s'en remettent à l'école de langue française pour la transmission du français à leurs enfants.

Si, en situation minoritaire, la question de l'assimilation linguistique des jeunes Franco-ontariens semble se jouer en grande partie à l'extérieur de l'école, on peut se demander quelles mesures (politiques, économiques ou autres) il serait nécessaire de prendre notamment dans des communautés telles que Pembroke, Toronto, Welland et Windsor, où l'assimilation des élèves franco-ontariens s'est révélée avoir atteint un stade très avancé. Nous avons entamé l'examen de telles mesures dans d'autres études (cf. Mougeon, Canale et Bélanger 1978; Mougeon et Canale 1979 et Mougeon 1980). Un tel examen se situe en dehors de notre présent mandat. Toutefois, sur la base des résultats de la présente étude, il nous semble urgent non seulement d'identifier mais encore de prendre les mesures qui devraient nécessairement s'ajouter aux efforts des éducateurs franco-ontariens pour assurer le maintien du français chez leurs élèves en milieu minoritaire.

Un des principaux résultats que nous avons présentés plus haut est la découverte de différences intercommunautaires et interindividuelles considérables dans la maîtrise du français parlé. Les résultats de notre étude de l'emploi des pronoms réfléchis constituent un exemple particulièrement probant de l'importance de ces différences. Un autre des résultats importants de notre étude est que l'existence de ces différences dans la maîtrise du français par les élèves résulte en grande partie des différences dans l'emploi du français pour communiquer par ces mêmes élèves. En d'autres termes, le maintien du français et la maîtrise du français sont étroitement liés. Etant donné ce que nous avons dit plus haut au sujet de l'influence des facteurs extra-scolaires sur le maintien du français, on doit donc admettre que la maîtrise du français par les élèves dépend elle aussi en grande partie de tels facteurs. Il en résulte que toute mesure qui pourrait être prise pour promouvoir l'emploi du français à l'extérieur de l'école dans les communautés francophones minoritaires devrait également avoir un effet positif sur l'acquisition et la maîtrise du français par les jeunes francophones.

Examinons à présent certaines des implications pédagogiques des résultats présentés plus haut. Pour ce qui est de notre étude de la maîtrise de l'emploi du pronom réfléchi, il faut signaler un fait important relatif à la nature de cet usage. L'emploi du pronom réfléchi est normalement acquis dès l'âge de cinq ans par les jeunes francophones unilingues. Il s'agit donc d'un usage de base. Dans la présente étude, nous avons constaté que les élèves qui communiquent toujours ou souvent en français tendaient à acquérir l'emploi du pronom réfléchi en début de scolarité alors que les élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais manifestent un retard considérable dans cette acquisition. A notre avis, ces résultats suggèrent qu'en communauté franco-ontarienne minoritaire, il y a deux types d'élèves dans les écoles de langue française: (a) des élèves qui acquièrent normalement les éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent toujours ou souvent en français) et (b) des élèves qui ont des difficultés persistantes avec des éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent toujours ou souvent en anglais). En d'autres termes, on peut avancer qu'on a à faire à des élèves pour lesquels le français est et reste une première langue (qu'il leur importe de perfectionner) et à des élèves pour lesquels le français est devenu une deuxième langue (qu'il leur importe d'abord d'acquérir avant de perfectionner).

D'une façon générale, la découverte d'importantes différences intercommunautaires et interindividuelles dans la maîtrise du français parlé par les élèves devrait nous inciter à la réflexion sur l'adéquation des moyens et des méthodes mis en oeuvre pour enseigner le français et pour enseigner en français. En ce qui concerne l'enseigement du français, il nous semble important de prendre en considération ces différences à plusieurs niveaux: à celui des programmes cadres, à celui du choix ou du développement du matériel pédagogique approprié et à celui des méthodes d'enseignement. Une telle prise en considération pourrait aboutir à l'élaboration d'une pédagogie du français plus diversifiée et mieux adaptée à l'hétérogénéité des capacités linguistiques de la population scolaire franco-ontarienne. En ce qui concerne l'instruction en langue française, il nous semble nécessaire d'examiner si le français des manuels en usage pour enseigner les différentes disciplines et celui des enseignants sont

adaptés au niveau de maîtrise du français des élèves des différentes communautés franco-ontariennes et en particulier de celles qui sont minoritaires. Un tel examen est important car il y a tout lieu de supposer que dans le cas d'un écart trop important entre le français des élèves et celui des maîtres et des manuels, la transmission des connaissances est plus ou moins compromise.

SPOKEN FRENCH IN MINORITY COMMUNITIES: VOLUME I

The Use and Mastery of Spoken Franch by Pupils in French-Language Schools in Minority Francophone Communities

In the context of a research project under contract with the Ministry of Education, a sociolinguistic survey was carried out among groups of elementary and secondary students enrolled in the French-language schools of seven Ontarian localities where francophones are in the minority: Cornwall, Ottawa, North Bay, Welland, Pembroke, Windsor and Toronto. The survey, which took place during the second half of 1978 and the beginning of 1979, had a twofold goal: (a) to assess the frequency in the use of French and English by the students mentioned above in several situations of communication and (b) to assess the mastery of spoken French by the same students.

The sociolinguistic survey took place in two stages. The first stage consisted of a questionnaire survey. The questionnaire was administered to more than 2,000 students selected in Grades 2, 5, 9 and 12 in the French-language schools of the localities mentioned above. In several of these localities the entire student population was surveyed at the four grade levels considered. In the other localities, at least two-thirds of these students were surveyed. For each of these seven localities and for the four grade levels surveyed, the questionnaire survey yielded information on the use of French and English in the following situations of communication: father ⟷ mother (respondent's); parents ⟶ respondent; respondent ⟶ parents; respondent ⟶ brother(s) and/or sister(s) (at home); respondent ⟶ brother(s) and/or sister(s) (out of home); respondent ⟶ friends (at home) and respondent ⟶ friends (out of home).

The second stage of the survey consisted of a series of tape-recorded interviews carried out in French with samples of students drawn from the student population surveyed by questionnaire. These samples (40 students

per locality) were stratified as a function of the student's grade level, socioeconomic status and use of French and English to communicate with his parents. The tape-recorded interviews provided linguistic data which allowed an examination of several aspects of the mastery of spoken French by the students: the use of reflexive pronouns with pronominal verbs and the use of anglicisms in the areas of substantives and verbs. Because of budgetary limitations, the evaluation of spoken French mastery was limited to three localities: Cornwall, North Bay and Pembroke. These particular localities were selected because they represent three different levels of Franco-Ontarian concentration and of frequency in the use of French by the students: a relatively high level (Cornwall), a low level (Pembroke) and an intermediary level (North Bay). Finally, it should be noted that the mastery of spoken French by the students from these three Franco-Ontarian minority communities was also examined against the mastery of spoken French by a comparable sample of students from a majority Franco-Ontarian community (Hawkesbury).

The survey on the use of French and English by the students and their parents yielded the following results. As regards the communication situations mentioned above, it was found that in none of these situations do all of the students or their parents communicate mostly or always in French. The situations where the highest levels of mostly or always in French answers are to be found are those where the parents speak with each other or to the respondent and the respondent speaks to his parents (57%, 63% and 57% respectively). The situations where one finds the lowest levels of mostly or always in French answers (17% on the average) are those where the respondent speaks with his friends. In short one finds that within the family nucleus, French is maintained to a relatively high level. However, in the situation of communication where the respondents communicate with members of their own generation, English is the dominant language of communication.

As concerns the relation between grade level and use of French and English in the different communication situations, the survey revealed that in the communication situations where both the parents and the

respondent are involved, one finds proportionately fewer answers mostly or always in French at the elementary level than at the secondary one. In a similar vein, it was found that the parents of the elementary school children communicate among themselves less often in French than those of the secondary school ones. It seems therefore that the "younger" parents reached by our survey show a higher level of linguistic assimilation than the "older" parents and that such a difference is reflected at the level of the parents ⟷ respondent communication situations. In the situations where the parents are not involved, one finds an inverse trend, i.e. proportionately more mostly or always in French answers at the elementary level than at the secondary one. This finding can be looked upon as an indication that the respondents progressively increase their use of English as a language of communication as they progress through the school grades, in the communication situations where the parents are not involved.

As regards the relation between the students' locality of residence and the use of French and English in the different communication situations, the following findings emerged from the survey. Concerning the parents ⟶ respondent situation of communication, in all but one of the seven communities (Pembroke), more than 50% of the answers were of the mostly or always in French type (both at the elementary and secondary levels). As regards the respondent ⟶ parents situation of communication, there were only three localities (Cornwall, Ottawa and Toronto) where 50% or more of the students answered mostly or always in French (at both the elementary and secondary levels). With respect to the respondent ⟶ brother(s) and/or sister(s) situation of communication, in all seven communities significantly less than 50% of the students answered mostly or always in French. Cornwall was the only exception. In this locality the rate of mostly or always in French answers was close to 50%. Finally, concerning the communication situation respondent ⟶ friends, low levels of mostly or always in French answers were found such that on the whole intercommunity differences were small or negligible. Only two communities stood out somewhat. These were Cornwall and Ottawa, where the proportion

of mostly or always in French answers (at the elementary level) was not negligible (somewhat more than 30%).

Another finding of the survey on the use of French and English should be mentioned. It relates to intercommunity differences in the use of French and English in a given communication situation. In this respect an examination of the language data of the national census revealed that there is a relation between the level of francophone concentration in a given locality and the size of the proportion of parents and respondents who report communicating mostly or always in French. More precisely, in the two localities which have the highest level of francophone concentration (Cornwall and Ottawa), higher proportions of mostly or always in French answers were found than in the localities which have the lowest levels of francophone concentration (Pembroke, Windsor and Toronto). North Bay, which holds an intermediary position between the two groups of localities with respect to francophone concentration, was found to also hold an in-between position with respect to the level of mostly or always in French answers. Welland was the only exception. Like North Bay it holds an intermediary position as regards francophone concentration; however, it turned out to be similar to the localities with low levels of francophone concentration with respect to the proportion of mostly or always in French answers.

A last important finding deserves to be mentioned here. It concerns the relationship between the frequency in the use of French by the respondents with their parents and the frequency in the use of French by the same respondents in communication with members of their own generation. In this respect, it was found that the students who communicate with their parents mostly or always in French use French more frequently in communicating with their brother(s) and/or sister(s) and their friends than the students who communicate mostly or always in English with their parents.

Let us examine now some of the results which emerged from the second part of our survey: the mastery of spoken French.

The study of the use of the reflexive pronouns with the pronominal verbs by the Franco-Ontarian students from Cornwall, North Bay, Pembroke and Hawkesbury revealed the existence of sizable interindividual and intercommunity differences. The interindividual differences can be related to several extralinguistic parameters: the respondents' socioeconomic status and variable use of French and English to communicate with their parents. In this respect, it was found that the students who reported communicating mostly or always in English lagged behind those who reported communicating mostly or always in French in their acquisition of the use of the reflexive pronouns and also that the students who hailed from a working class background showed a similar but less pronounced lag in comparison with the middle and upper-middle class students.

As regards intercommunity differences, they were found not only between the majority francophone locality (Hawkesbury) and the three minority francophone localities under study, but also between these latter communities. Such differences can be primarily attributed to the effect of the presence of variable proportions of students who communicate mostly or always in English in the four localities under study (cf. p. 140), this communicative behaviour having, as was just revealed, a "retarding" effect on the acquisition of the use of the reflexive pronouns. Thus in a francophone majority community like Hawkesbury, where virtually no students communicate mostly or always in English, it was found that the use of the reflexive pronouns is mastered by the students at the beginning of their schooling. In a locality like Cornwall, where there are a few students who communicate mostly or always in English, it was found that the use of the reflexive pronouns is mastered at the end of elementary school. However, in a community like Pembroke, where there is a high proportion of students who communicate mostly or always in English, it was found that the students lagged considerably behind in their acquisition of the use of the reflexive pronouns

since in Grade 12 there were still a non-negligible proportion of students who had not yet mastered the use of reflexive pronouns.

Let us look now at some of the results of the study of the use of anglicisms. It was found on the one hand that the students from Cornwall, North Bay, Pembroke and Hawkesbury use anglicisms which are commonly used in Quebec French (e.g. le fun, cute, etc.) and on the other hand that they use other kinds of anglicisms. Some of these latter anglicisms were found to be used with a high level of frequency. This may be an indication that such anglicisms are in the process of integrating the lexicon of Franco-Ontarian students. Many of the anglicisms which were characteristic of the Franco-Ontarian students were "concentrated" in certain areas of the lexicon e.g. the area of games and sports or that of fishing.

As was the case with our study of the use of the reflexive pronouns, interindividual and intercommunity differences were found in the use of anglicisms. It was possible to relate such differences to one or the other of the two parameters mentioned above, viz., the students socioeconomic status and their variable use of French and English in communicating with their parents.

As concerns the interindividual differences, it was found that the students who communicate mostly or always in English use proportionally as many "Québécois" anglicisms as those who communicate mostly or always in French. On the other hand, the former students were found to use proportionally more "Franco-Ontarian" anglicisms than the latter. These findings were interpreted as an indication that the "Québécois" anglicisms have become integrated in Canadian French while the "Franco-Ontarian" anglicisms are not or little integrated. In our opinion the latter type of anglicisms are mostly the result of a lack of familiarity with the equivalent terms in French due to the frequent use of English in certain domains of communication by certain students. However, the former type of anglicims may be looked upon as familiar or popular variants of French terms which the students know but which they are more or less reluctant to use given that such terms often have formal connotations (e.g. cute vs mignon).

Further in the domain of interindividual differences, it was noted that the middle class students use proportionally fewer anglicisms ("Québécois" and "Franco-Ontarian") than the working class students. These differences were interpreted in part as an indication that the middle class students tend to avoid anglicisms, which they perceive as features of nonstandard speech. As to the working class students, they may be resorting to anglicisms partly to set themselves apart from the middle classes.

With respect to the intercommunity differences, it was found that the Hawkesbury students use proportionally fewer "Franco-Ontarian" anglicisms than the Cornwall students, who in turn use fewer than the North Bay students, who again use fewer than the Pembroke students. This finding is consonant with the finding above that the frequency in the use of "Franco-Ontarian" anglicisms covaries with the frequency of communication in English. It will be remembered that variable proportions of students who communicate mostly or always in English were found between the four localities under study (cf. p. 140).

In contrast to the "Franco-Ontarian" anglicisms, the anglicisms that the Franco-Ontarian students share with their Québécois counterparts did not give rise to intercommunity differences. Again this finding is not surprising to the extent that it was noted above that the frequency in the use of "Québécois" anglicisms does not covary with the frequency of communication in English.

Finally, it should be noted that irrespective of the intercommunity and interindividual differences mentioned above, the total number of anglicisms found in the speech of the students from the three Franco-Ontarian minority communities represented less than four percent of the total number of substantives and verbs used by the students during the interviews. This finding goes against the negative opinions which have been propagated by certain people concerning the purportedly hybrid nature of Ontarian French in Franco-Ontarian minority communities.

To conclude this summary we shall focus on the political and educational implications of the results presented above.

It has been shown previously that there are obvious differences between the level of French language retention among students in Franco-Ontarian majority communities and the level of French language retention among students in Franco-Ontarian minority communities. The present study focussed only on minority communities (for the most part weak minorities representing less than 20% of the local population). It also revealed that there were sizable differences in the level of French language maintenance by the Franco-Ontarian students between minority localities. Another important finding of the present study is the fact that at the root of such intercommunity differences lie considerable interindividual differences in the maintenance of French within each community under study. If one takes these interindividual and intercommunity differences into consideration along with the fact that French-language schooling has been available both at the elementary and secondary levels for more than ten years, one is forced to admit that French-language schooling does not seem to have had a major impact on linguistic assimilation among Franco-Ontarian students. In this respect, it is perhaps not unreasonable to claim that in minority Franco-Ontarian communities, the French-language schools undergo rather than check linguistic assimilation among their students. The inability of French-language schooling to reverse assimilation processes in Franco-Ontarian minority localities is probably in part the result of the fact that such assimilation depends mostly on factors which lie outside the school and over which the school has little or no influence. Several of these factors were identified in the present study. Among these, the frequency in the use of French between the parents and their children is a particularly important factor. Indeed, the finding that the frequency in the use of French between the parents and their children was strongly related to the frequency in the use of French by the children while communicating among members of the younger generations should serve as a warning to those parents who give up using French with their children and rely only on the school for the handing down of French to their children.

Since it appears that the issue of French language maintenance among Franco-Ontarian students lies mostly outside the school, one may ask what steps (political, economic or other) should be taken in communities such as Pembroke, Toronto, Welland and Windsor in particular, where assimilation of the Franco-Ontarian students was found to have reached an advanced stage. Such steps have been examined elsewhere (cf. Mougeon, Canale and Bélanger 1978; Mougeon and Canale 1979 and Mougeon 1980). Such an examination is outside the scope of the present study. However, on the basis of the results presented above, it appears urgent not only to identify but also to take the measures which are needed to supplement the efforts of Franco-Ontarian educators to ensure the maintenance of the French language among their students in minority communities.

As mentioned earlier, an important finding of the second part of our study was the existence of considerable interindividual and intercommunity differences in the mastery of spoken French. The results of the study of the acquisition of the use of the reflexive pronouns constitute a striking example of the magnitude of such differences. Another important finding of our study is the fact that such differences can be interpreted as the result of corresponding differences in the frequency in the use of French by the students. In other words, French language maintenance and French language mastery are strongly linked. Given what we have said earlier about the influence of factors that lie outside the school on French language maintenance, such a link leads us to consider French language mastery as a partial result of such factors. Therefore, any measure taken to promote the use of French outside the school (in francophone minority communities) should also have a beneficial effect on the acquisition and mastery of spoken French by Franco-Ontarian students.

Let us now look at some of the pedagogical implications of the results presented above. As regards the study of the use of the reflexive pronouns, an important fact should be borne in mind. The use of the reflexive pronouns is a feature of French which is normally acquired towards the age of 5 by young unilingual francophones. It can

therefore be looked upon as a basic feature of French. In the present study, it was found that students who communicate mostly or always in French tend to master the use of the reflexive pronouns at the beginning of their schooling whereas students who communicate mostly or always in English tend to lag considerably behind in their acquisition of such usage. These findings suggest that in minority francophone communities the French-language schools include two kinds of students: (a) students who master normally the basic features of French (typically students who communicate mostly or always in French) and (b) students who have persistent difficulties in their acquisition of such features (typically students who communicate mostly or always in English). In other words, there are students for whom French is and remains a first language (mastery of which they should strive for) and students for whom French has become a second language (which they have to acquire first before they try perfecting it).

From a general viewpoint, the discovery of sizable intercommunity and interindividual differences in the mastery of spoken French by the students should lead us to reflect on the adequacy of the means and methods used to teach French and to teach in French. As regards the teaching of French, it would seem to be important to take such differences into consideration at several levels: that of ministerial guidelines, that of the selection and development of adequate pedagogical materials and that of the teaching methods. This might lead to the development of a more flexible approach for the teaching of French, an approach which would be better adapted to the heterogeneous nature of the linguistic skills of the Franco-Ontarian student population. As regards teaching in French, it would seem to be necessary to assess whether the variety of French found in the materials for the teaching of various subjects and the French of the teachers is adapted to the level of spoken French mastery of the students in Ontario French-language schools and in particular in those schools which are located in Franco-Ontarian minority communities. Such an assessment is important since there is every reason to suppose that in the event of too large a disparity between the French of the students and that of the teachers and textbooks, the passing on of knowledge could be more or less jeopardized.

Comme nous l'avons vu plus haut l'enquête de la phase I a révélé l'existence de différences interindividuelles et intercommunautaires considérables dans la maîtrise du français par les élèves. Ces differences nous ont amené à postuler qu'il existe deux types d'élèves dans les écoles de langue française en communauté minoritaire: (a) des élèves qui acquièrent normalement les éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent surtout en français) et (b) des élèves qui ont des difficultés persistentes avec des éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent surtout en anglais).

Compte tenu de ces résultats, on pourrait s'attendre à ce que les programmes cadres, le matériel pédagogique, les méthodes d'enseignement et la formation des enseignants soient en partie conçus de façon à pouvoir répondre aux besoins différents des deux populations d'élèves identifiées plus haut. A ce sujet, les enquêtes menées pour le Volume II révèlent une absence presque totale de prise en considération des différences interindividuelles et intercommunautaires énoncées plus haut, bien que celles-ci soient perçues comme une source de frustration par les enseignants interviewés durant l'enquête de la Phase II. A notre avis, il s'agit là d'une lacune importante que l'on devrait songer à combler rapidement.

Un autre résultat révélé par le Volume II est qu'il existe une assez grande uniformité dans la pédagogie du français parlé, que cela soit au niveau des programmes cadres, des manuels et des méthodes d'enseignement. Cette pédagogie repose sur une conception restreinte et normative de l'utilisation de la langue parlée. Plus précisément, cette pédagogie tend à délaisser les fonctions langagières qui correspondent à un emploi de la langue à des fins communicatives et elle tend

à privilégier un nombre restreint de fonctions langagières dont certaines sont à la limite anticommunicatives. Nous ne pensons pas que l'approche pédagogique que nous venons de décrire est foncièrement différente de celle que l'on pourrait trouver en milieu scolaire francophone majoritaire, cependant, il est nécessaire de prendre conscience des conséquences possibles de l'adoption d'une telle approche en milieu scolaire minoritaire. Nous avons vu en effet que dans certaines communautés et pour certains élèves, la communication en français est très réduite à l'extérieur de l'école et que dans certains cas, on assiste même à un abandon du français pour la communication parents ⟷ enfant. Face à une telle réduction, il nous semble d'autant plus important que la classe de français devienne un lieu favorable à la communication de façon à assurer: (a) au moins un minimum de communication en français aux élèves les plus assimilés et (b) à compenser le manque de communication en français des élèves moins assimilés.

En ce qui concerne l'aspect normatif de l'approche pédagogique décrite plus haut, précisons qu'elle se traduit par une tendance à considérer le français des élèves comme fautif. Il doit donc faire l'objet de corrections visant à extirper ses éléments fautifs pour les remplacer par les éléments corrects. A ce sujet, les chercheurs de la Phase II ont tenté de montrer pourquoi il serait préférable de substituer à l'approche normative ou substractive une approche qui consiste à enrichir le répertoire linguistique de l'élève. Dans des communautés où les élèves des écoles de langue française manquent de motivation pour continuer à maintenir le français, il nous paraît d'autant plus impératif de remettre en question l'approche normative décrite plus haut et par là même contribuer à développer chez les élèves des attitudes positives à l'égard du français et de son apprentissage.

Terminons par quelques remarques au sujet de certains des résultats de l'enquête consacrée à la question de la formation des en-

seignants de français. A ce sujet, on peut déplorer deux faits: (a) les cours de formation portant sur l'enseignement du français reposent également sur une vision normative de l'enseignement de la langue et (b) les enseignants ne reçoivent pas ou très peu de formation en linguistique. Nous ne reviendrons pas sur les raisons pour lesquelles il nous paraît nécessaire de renoncer à l'enseignement normatif du français dans nos écoles de langue française. Il nous semble donc urgent que les écoles de formation prennent part au renouveau pédagogique dans le domaine de l'enseignement du français langue maternelle première langue en Ontario. A ce sujet, nous pensons qu'une solide formation en linguistique et sociolinguistique pourrait constituer un élément clef de ce renouveau pédagogique. Une telle formation pourrait entre autres permettre aux futurs enseignants de français de prendre conscience de la validité et de l'authenticité du français ontarien et du français canadien en général et d'acquérir les principes qui sous-tendent une approche communicative à l'enseignement du français première langue.

Allard, P. 1973. Les Franco-ontariens et l'assimilation. Ottawa: Le Droit, 31 octobre.

Alatis, J. 1978. International dimensions of bilingualism. Washington: Georgetown University Press.

Barker, G. 1972. Social functions of language in a Mexican-American community. Anthropological Papers of the University of Arizona. No 22. Tucson, Arizona: The University of Arizona Press.

Beauchemin, N., et Martel, P. 1979. Vocabulaire fondamental du Québécois parlé. Recherches sociolinguistiques dans la région de Sherbrooke. Document de travail No 13. Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec).

Beniak, E., Mougeon, R. et Côté, N. 1980. Acquisition of French pronominal verbs by groups of monolingual and bilingual Canadian students. Dans The 6th LACUS Forum. Columbia, Sth. Carolina: Hornbeam Press.

Brown, R. 1973. A first language. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Buies, A. 1888. Anglicismes et canadianismes. Québec: C. Darveau.

Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. et Main, C. 1977. Recherches en dialectologie franco-ontarienne. Working Papers on Bilingualism, No 14.

Canale, M. Mougeon, R. et Beniak, E. 1978. Acquisition of some grammatical elements in English and French by monolingual and bilingual Canadian students. Canadian Modern Language Review, Vol. 34, No 3.

Castonguay, C. 1974. Dynamique de l'assimilation. Ottawa: Le Droit, 15 mars.

Castonguay, C. 1976. La montée de l'anglicisation chez les jeunes Franco-ontariens. Bulletin du Centre de recherche en civilisation canadienne française de l'Université d'Ottawa, No 12.

Colpron, G. 1970. Les anglicismes au Québec. Montréal: Beauchemin.

Conwell, M. et Juilland, A. 1963. Louisiana French Grammar. La Haye: Mouton.

Corbeil, J.-C. 1976. Origine historique de la situation linguistique québécoise. Langue française, No 31.

Danziger, K. 1975. Differences in acculturation and patterns of socialization among Italian immigrant families. Dans Socialization and values in Canadian Society. Vol II (Sous la direction de R. Pike et E. Aureik). Toronto: McClelland and Stewart.

Daviault, P. 1955. L'anglicisme au Canada. Vie et langage, No 37.

Dorian, N. 1978. The fate of morphological complexity in language death: Evidence from East Southerland Gaelic. Language. Vol. 54, No 3.

Edwards, V. 1973. Anglicization in Quebec City. Université Laval (Québec): C.I.R.B.

Fishman, J. 1966. Language loyalty in the United States. La Haye: Mouton.

Fishman, J. 1976. Bilingual education: An international sociological perspective. Rowley, Massachussets: Newbury House.

Fishman, J., Cooper, R., Ma, R. et al. 1971. Bilingualism in the Barrio. Bloomington,Indiana: Indiana University Press.

Fishman, J. et Lovas, J. 1972. Bilingual education in a sociolinguistic perspective. Dans The language education of minority children (Sous la direction de B. Spolsky). Rowley, Massachussets: Newbury House.

Gal, S. 1978. Variation and change in patterns of speaking: Language shift in Austria. Dans Linguistic variation (Sous la direction de D. Sankoff). New York: Academic Press.

Gal, S. 1979. Language shift: The social determinants of linguistic change in bilingual Austria. New York: Academic Press.

Gendron, J. D. 1967. Le phonétisme du français canadien du Québec face à l'adstrat anglo-américain. Dans Etudes linguistiques franco-canadiennes (Sous la direction de J.-D. Gendron et G. Straka). Québec: Presses de l'Université Laval.

Grégoire, A. 1968. L'apprentissage du langage. Vol II. Paris: les Belles Lettres.

Gumperz, J. 1972. Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction. Dans Functions of language in the classroom (Sous la direction de C. Cazden, V. John et D. Hymes). New York: Teachers College Press.

Harley, B. 1979. French gender rules in the speech of English-dominant, French-dominant and monolingual French-speaking children. Working Papers on Bilingualism, No 19.

Haugen, E. 1950. The analysis of linguistic borrowing. Language. Vol. 26, No 2.

Haugen, E. 1953. The Norwegian language in America. Philadelphie: University of Pennsylvania Press.

Havel, J. 1972. Some effects of the introduction of a policy of bilingualism in the polyglot community of Sudbury. Canadian Review of Sociology and Anthropology. Vol. 9, No 1.

Hébrard, P. et Mougeon, R. 1975. La langue parlée entre les parents et les enfants: un facteur crucial dans l'acquisition linguistique de l'enfant dans un milieu bilingue. Working Papers on Bilingualism, No 7.

Hoffman, G. 1971(a). Life in the neighborhood: a factor analytic study of Puerto Rican males. Dans Fishman, Cooper, Ma et al. 1971.

Hoffman, G. 1971(b). Puerto Ricans in New York: A language-related ethnographic summary. Dans Fishman, Cooper, Ma et al. 1971.

Joy, R. 1978. Canada's official language minorities. Montréal: C. D. Howe Research Institute.

Kartunnen, F. 1977. Finnish in America: A case study in monogenerational language change. Dans Sociocultural dimensions of language change. New York: Academic Press.

Kelly, L. 1969. Description et mesure du bilinguisme: un colloque international. Toronto: University of Toronto Press.

Labov, W. 1972. Sociolinguistic patterns. Philadelphie: University of Pennsylvania Press.

Lamy, P. 1977. Education and survival: French language education and linguistic assimilation. Article présenté à la rencontre annuelle de la Western Association of Sociology and Anthropology. Calgary, Alberta, Décembre.

Laurin, J. 1975. Corrigeons nos anglicismes. Montréal: Editions de l'Homme.

Lieberson, S. 1970. Language and ethnic relations in Canada. New York: John Wiley and sons.

Lipski, J. 1977. Code switching and bilingual competence. Dans The fourth LACUS Forum. Columbia, Sth. Carolina: Hornbeam Press.

Mackey, W. 1970. Interference, integration and the synchronic fallacy. Dans Report of the twenty-first annual round table meeting on linguistics and language studies (Sous la direction de J. Alatis). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Mackey, W. 1972. Concept categories as measures of cultural distance. Dans Man, language and society. (Sous la direction de S. Ghosh). La Haye: Mouton.

Mackey, W. 1973. Indices d'adaptation du français aux milieux bilingues. Ethnopsychologie. Vol. 28, No 2 - 3.

Mackey, W. 1978. The importation of bilingual education models. Dans Alatis, J. 1978.

Marcel, J. 1973. Le joual de Troie. Montréal: Editions du Jour.

Massignon, G. 1962. Les parlers français d'Acadie: Enquête linguistique. Paris: Klincksieck.

Maxwell, T. 1977. The invisible French. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.

Mougeon, R. 1976. Bilingualism and language maintenance in the Gaspé Peninsula, Quebec, Canada. Anthropological Linguistics. Vol. 18, No 12.

Mougeon, R., 1977. French language replacement and mixed marriages: The case of the francophone minority of Welland, Ontario. Anthropological Linguistics. Vol. 19, No 9.

Mougeon, R. 1979. Assimilation des jeunes franco-ontariens en communauté minoritaire. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes, O.I.S.E. A paraître dans L'Horaire Scolaire (publication de la télévision éducative de l'Ontario) sous le titre: Le jeune Franco-ontarien et l'assimilation linguistique.

Mougeon, R. et Bélanger, M. 1979. Variabilité dans l'emploi des pronoms démonstratifs dans le français parlé à Welland (Ontario). Article, présenté à la réunion annuelle de l'Association de Linguistique Canadienne, tenue à l'Université de Saskatchewan (Saskatoon), 28 - 31 mai.

Mougeon, R., Bélanger, M. et Canale, M. 1978. Le rôle de l'interférence dans l'emploi des prépositions en français et en anglais par des jeunes Franco-ontariens bilingues. Dans Aspects of Bilingualism (Sous la direction de M. Paradis). Columbia, Sth. Carolina: Hornbeam Press.

Mougeon, R. et Canale, M. 1978. Maintien du français par les jeunes élèves franco-ontariens de Welland. Dans Langue maternelle langue première de communication? (Sous la direction de B. Cazabon). Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, Sudbury.

Mougeon, R. et Canale, M. 1979. Maintenance of French in Ontario: Is education in French enough? Interchange, Vol. 9, No 4.

Mougeon, R., Canale, M. et Bélanger, M. 1978. Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens. Canadian Modern Language Review. Vol 34, No 3.

Mougeon, R., Canale, M. et Beniak, E. 1979. Research on French and English prepositions: implications for applied linguistics. Article présenté à la Vème conférence de l'A.I.L.A., août 1978.

Mougeon, R. et Hébrard, P. 1975. Aspects de l'assimilation linguistique dans une communauté francophone de l'Ontario. Working Papers on Bilingualism. No 5.

O'Bryan, K., Reitz, J. et Kuplowska, O. 1976. Non official languages: A study in Canadian multiculturalism. Ottawa: Ministry of Supply and Services.

Orkin, M. 1967. Speaking Canadian French. Toronto: General Publishing Company.

Sankoff, G. 1974. A quantitative paradigm for the study of communicative competence. Dans Explorations in the ethnography of speaking (Sous la direction de R. Bauman et J. Sherzer). Londres: Cambridge University Press.

Sapir, E. 1921. Language. New York: Harcourt, Brace & World.

Schneiderman, E. 1975. Attitudinal determinants of the linguistic behavior of French-English bilinguals in Welland, Ontario. Thèse de doctorat non publiée. Université de l'Etat de New York à Buffalo.

Tardivel, J. 1880. L'anglicisme voilà l'ennemi! Québec.

Tarone, E. 1977. Communication strategies in interlanguage. Article présenté à la 11ème conférence de TESOL. Miami Beach (Floride). 26 avril - 1er mai.

Turenne, A. 1962. Petit dictionnaire du joual au français. Montréal: les Editions de l'Homme.

Vachon, J. 1973. A proposal for a structural analysis of the language development of the child as a base for learning a mother tongue. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'éducation de l'Ontario.

Weinreich, U. 1968. Languages in contact. La Haye: Mouton.

Appendice A: Liste des travaux de recherches sociolinguistiques du Centre d'études franco-ontariennes

1. Mougeon, R. & Hébrard, P. 1974. Le maintien du français chez les francophones de Welland. Article présenté au 8ème Congrès mondial de sociologie. Toronto, août.

2. Mougeon, R. & Hébrard, P. 1975. Aspects de l'assimilation linguistique dans une communauté francophone de l'Ontario. Working Papers on Bilingualism, no 5. Disponible sur micro-fiche ERIC.

   Ces deux documents portent sur le maintien du français chez la population adulte francophone de Welland.

3. Mougeon, R. & Hébrard, P. 1975. L'acquisition et la maîtrise de l'anglais parlé par les jeunes bilingues de Welland. Rapport préparé pour le Secrétariat d'Etat à Ottawa.

4. Mougeon, R. & Hébrard, P. 1975. Rapport sur l'acquisition et la maîtrise de l'anglais parlé par les jeunes bilingues de Sudbury. Rapport préparé pour le Secrétariat d'Etat à Ottawa.

   Ces deux documents portent sur l'acquisition de l'anglais par les élèves (2ème, 5ème, 9ème et 12ème années) Franco-ontariens de Welland et de Sudbury. On y a fait l'analyse détaillée des erreurs des élèves au niveau de l'expression orale. A partir des résultats de cette analyse, on a élaboré des modules correctifs pour l'enseignement de l'anglais. (voir no 10).

5. Mougeon, R., Hébrard, P. & Sugunasiri, S. 1975. The Acquisition of English by French Canadian Students in Welland, Ontario. Article présenté au symposium "Bilingual Bicultural Education: Effects on Language, Individual and Society". Université du Texas à El Paso, 12-14 juin. Publié dans Bilingualism and Bilingual Education: New Readings and Insights. (Sous la direction de J. Ornstein & R. St. Clair). San Antonio, Texas: Trinity University Press, 1979.

   Il s'agit d'un résumé à orientation théorique du document no 4.

6. Hébrard, P. & Mougeon, R. 1975. La langue parlée entre les parents et les enfants: un facteur crucial dans l'acquisition linguistique de l'enfant dans un milieu bilingue. Working Papers on Bilingualism, no 7. Disponible sur micro-fiche ERIC.

   Cette étude compare le rythme d'acquisition de l'anglais par deux échantillons de jeunes Canadiens français de 2ème année. Le premier échantillon comprend des enfants qui ont été élevés dans un foyer où l'anglais était la langue de communication dominante; le deuxième, des enfants qui ont été élevés dans un foyer où le français était la langue de communication dominante.

7. Mougeon, R. 1975. Les erreurs commises par les jeunes Canadiens français bilingues lorsqu'ils s'expriment en anglais: problèmes d'analyse et de classification. Les actes de la première Biennale de la Francophonie canadienne, no 9. Publication de l'A.C.E.L.F. Sillery (Québec).

   Cet article porte sur les problèmes pratiques et théoriques posés par l'analyse des erreurs commises par les élèves franco-ontariens au niveau de l'expression orale.

8. Mougeon, R. 1975. Bref rapport sur l'évaluation de la compétence en français de vingt-cinq élèves de maternelle en début de programme d'immersion à l'école Princesse-Elizabeth de Welland.

9. Mougeon, R. et Hébrard, P. 1975. Les chances de maintien du français en Ontario. Courrier Sud (hebdomadaire francophone de Toronto), Vol. 3, no 9.

   Les auteurs évaluent les chances de maintien du français en Ontario. Cette étude s'appuie sur les données linguistiques du recensement de 1971.

10a. Mougeon, R., Mougeon, F. & Carroll, S. 1975. L'article "the".

b. Mougeon, R. & Carroll, S. 1975. Problèmes posés aux Franco-ontariens par certaines prépositions de lieu anglaises. Première partie.

c. Carroll, S., Seshadri, C.K. & Mougeon, R. 1975. The Grammatical Difficulties of Franco-Ontarian Children with respect to certain English Prepositions. Part two.

d. Carroll, S., Seshadri, C.K. & Mougeon, R. 1975. Verb errors of past tense. Part one: Simple Past.

e. Carroll, S., Seshadri, C.K. & Mougeon, R. 1976. Verb errors of past tense. Part two: Perfect.

   Ces cinq documents sont avant tout destinés à l'enseignement de l'anglais dans les écoles élémentaires de langue française de Welland et de Sudbury. Cependant, ils pourraient être aussi utiles aux enseignants d'autres écoles élémentaires de langue française de l'Ontario.

11. Savard, H. & Mougeon, R. 1975. French retention among Franco-Ontarian School Children.

   Cet article présente les résultats d'une enquête sur l'utilisation du français ou de l'anglais à des fins de communication par les élèves des écoles françaises élémentaires de Welland.

12. Mougeon, R., Savard, H. & Carroll, S. 1976. Le Cheval de Troie de l'assimilation à Welland: les mariages mixtes. L'express (Toronto), Vol. 3, no 42, 1978.

Cet article analyse le rôle que joue les mariages mixtes dans l'effritement de la communauté française de Welland au profit de la majorité anglophone.

13. Mougeon, F. 1976. Clivage en franco-ontarien. Montreal Working Papers in Linguistics, no 6.

L'étude porte sur l'emploi du clivage (tournure syntaxique d'emphase) dans le français parlé des Franco-ontariens en comparaison avec les parlers français québécois et européen.

14. Mougeon, R. & Carroll, S. 1976. Certains problèmes linguistiques des jeunes Franco-ontariens. (1ère partie). Working Papers on Bilingualism, no 9.

L'étude porte sur l'usage des auxiliaires AVOIR et ETRE dans le français écrit d'un échantillon d'élèves de 9ème année d'une école française de la région de Sudbury.

15. Mougeon, R. 1976. L'élaboration d'unités pédagogiques destinées à l'enseignement de l'anglais dans les écoles franco-ontariennes. Orbit, Vol. 7, no 3.

Dans cet article, l'auteur expose les raisons qui l'ont amené à élaborer une série de modules correctifs pour l'enseignement de l'anglais.

16. Mougeon, R. & Carroll, S. 1976. Certains problèmes linguistiques des jeunes Franco-ontariens. (2ème partie). Working Papers on Bilingualism, no 10. Disponible sur micro-fiche ERIC.

L'étude porte sur l'usage de la préposition POUR dans le français parlé et écrit de deux groupes d'élèves franco-ontariens (9ème et 12ème années) résidents de Welland et de la région de Sudbury.

17. Mougeon, R., Carroll, S. & King, I. 1976. Spoken English competence among bilingual Franco-Ontarian students.

Il s'agit d'une comparaison systématique de l'anglais parlé par un groupe de jeunes bilingues franco-ontariens avec l'anglais parlé par un groupe de jeunes unilingues ontariens.

18. Mougeon, R. 1977. French Language Replacement and Mixed Marriages: The Case of the Francophone Minority of Welland, Ontario. Anthropological Linguistics, Vol. 19, no 9.

Il s'agit d'une version révisée du document no 12. Elle comporte notamment des données supplémentaires sur les mariages mixtes dans la communauté.

19. Mougeon, R. 1976. Le maintien du français en Ontario. A paraître dans les actes du 3ème colloque: Identité Culturelle et Francophonie dans les Amériques.

Dans cette étude, l'auteur explique pourquoi il faut considérer avec prudence les prédictions relatives au maintien du français en Ontario quand celles-ci reposent seulement sur les données du recensement. Il examine aussi le rôle que peuvent jouer certaines institutions (écoles, média, etc.) dans le maintien du français.

20. Mougeon, R., Bélanger, M., Canale, M. & Ituen, S. 1977. L'usage de la préposition SUR en franco-ontarien. Montreal Working Papers in Linguistics, no 8 et Revue Canadienne de Linguistique, Vol. 22, no 2.

L'étude porte sur l'usage de SUR et DESSUS dans le français parlé et écrit de groupes d'élèves de 9ème , 10ème et 12ème années inscrits dans des écoles de langue française à Welland, Sudbury et Rayside.

21. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. & Ituen, S. 1977. Aspects de l'usage de la préposition POUR en français ontarien: interférence et/ou surgénéralisation? Working Papers on Bilingualism, no 12. A paraître dans un prochain numéro de Forum Linguisticum.

Dans cette étude les auteurs essaient de démontrer que l'interférence de l'anglais et la surgénéralisation des règles propres au français sont deux processus qui ne sont pas mutuellement exclusifs et qui contribuent par là même, à accélérer l'évolution structurale du français des jeunes Franco-ontariens.

22. Mougeon, R. & Canale, M. 1977. Minority language schooling in English Canada: the case of the Franco-Ontarians. Article présenté à la réunion de C.E.R.A.: Congrès des Sociétés Savantes. Frédéricton (Nouveau-Brunswick), juin.

Dans cet article, les auteurs font une analyse synthétique de l'influence de plusieurs facteurs sociologiques et psychologiques sur la compétence en langue française des élèves inscrits dans les écoles franco-ontariennes. Les auteurs se basent sur certains des résultats de leurs enquêtes sociolinguistiques en Ontario français ainsi que sur des résultats d'autres études ayant trait à l'éducation franco-ontarienne.

23. Mougeon, R. 1978. Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français dans des écoles franco-ontariennes.

Dans cette étude on décrit les objectifs, la méthodologie et les principes sociolinguistiques du projet de mise en application des recherches linguistiques consacrées au français des jeunes Franco-ontariens.

24. Tracy, P., Mougeon, R., Canale, M. & Bélanger, M. 1977. Unité pédagogique no 1: l'usage de la préposition SUR par les élèves franco-ontariens du secondaire.

Ce document est le premier d'une série d'unités pédagogiques projetées pour l'année 1977. Ces unités pédagogiques constituent la phase développement de nos recherches linguistiques portant sur le français des élèves de plusieurs écoles franco-ontariennes.

25. Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1977. Analyse de la compétence en français écrit d'élèves franco-ontariens de 12ème et 13ème années. Dans The Secondary-Postsecondary Interface Project II: Nature of Students (Traub, R. et al.). Ministère de l'Education de l'Ontario. Publié aussi dans Canadian Modern Language Review, Vol. 34, no 1.

    Notre étude consiste en une analyse détaillée des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12ème et 13ème années inscrits dans des écoles de langue française de l'Ontario.

26. Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1977. Facteurs sociaux influençant l'acquisition du français par les jeunes Franco-ontariens. CSSE News, Vol. 3, no 8.

    Cette étude résume les points principaux de l'article de Mougeon, R. & Canale, M. (1977), no 22.

27. Mougeon, R., Canale, M. & Carroll, S. 1979. Acquisition of English Prepositions by Monolingual and Bilingual (French/English) Ontarian Students. Dans Studies in First and Second Language Acquisition. (Sous la direction de Eckman, F. & Hastings, A.) Newbury House Publishers: Rowley Mass.

    Dans cette étude, les auteurs comparent l'ordre et le rythme d'acquisition des prépositions anglaises par des jeunes élèves (2ème et 5ème années) bilingues (français/anglais) et un groupe témoin d'élèves anglophones unilingues. L'étude montre que les facteurs dominance linguistique et interférence ont une influence sur l'acquisition des prépositions par les bilingues.

28. Canale, M., Mougeon, R. & Bélanger, M. 1978. Analogical Leveling of the Auxiliary ETRE in Ontarian French. Dans Contemporary Studies in Romance Linguistics. (Sous la direction de M. Suner). Washington, D.C.: Georgetown University Press. Publié aussi dans Montreal Working Papers in Linguistics, no 9.

    Cette étude est un développement de l'article mentionné au no 14. Les auteurs examinent la régularisation analogique des temps composés du français par le biais de l'auxiliaire AVOIR, exemple: j'm'ai trompé. Ils montrent que cette régularisation résulte sans doute de l'influence de plusieurs facteurs (fréquence des verbes, caractéristiques morphologiques, transitivité, etc.).

29. Bélanger, M., Canale, M., Mougeon, R. & Tracy, P. 1977. Unité pédagogique no 2: l'usage de la préposition SUR par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

Cette unité est le pendant de la première unité (document no 24) consacrée à l'usage de SUR. Elle s'adresse aux enseignants des écoles élémentaires.

30. Mougeon, R., Canale, M. & Bélanger, M. 1977. Unité pédagogique no 3: l'usage des auxiliaires AVOIR et ETRE aux temps composés par les élèves franco-ontariens du secondaire.

    Cette unité essaie de mettre en application les résultats des études descriptives consacrées à l'usage des auxiliaires AVOIR et ETRE (documents no 14, 28 et 33).

31. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. & Main, C. 1977. Recherches en dialectologie franco-ontarienne. Working Papers on Bilingualism, no 14.

    Cette étude traite notamment des facteurs d'ordre historico-linguistiques qui peuvent avoir contribué à l'incorporation de la particule BACK dans le français parlé de jeunes francophones du Moyen-Nord de l'Ontario.

32. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. & Beniak, E. 1977. Unité pédagogique no 4: l'usage des auxiliaires AVOIR et ETRE aux temps composés par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

    Cette unité est le pendant de l'unité no 3 (document no 30).

33. Canale, M., Mougeon, R. & Bélanger, M. 1977. Aspects of the use of the auxiliary AVOIR in Ontarian French. Préparé pour le 12ème Congrès International de Linguistes. Vienne, Autriche, 29 août - 2 septembre.

    Dans cet article, nous tentons d'identifier les facteurs qui ont contribué à rendre le nivellement de l'auxiliaire ETRE par l'auxiliaire AVOIR (aux temps composés) nettement plus avancé chez les jeunes Franco-ontariens que chez un groupe témoin de francophones québécois.

34. Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1978. Le rôle de l'interférence dans l'emploi des prépositions en français et en anglais par des jeunes Franco-ontariens bilingues. Dans The Fourth LACUS Forum. Columbia, Sth. Ca.: Hornbeam Press. Publié aussi dans Aspects of Bilingualism. (Sous la direction de M. Paradis). Columbia, Sth. Ca.: Hornbeam Press.

    Dans cet article, nous faisons la synthèse de nos recherches qui ont porté sur la nature et l'importance de l'influence de l'anglais sur l'évolution des parlers franco-ontariens.

35. Mougeon, R., Canale, M. & Bélanger, M. 1978. Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens. Canadian Modern Language Review, Vol. 34, no 3.

    Dans cette étude, nous essayons de démontrer que si le français continue à occuper une position secondaire dans la société ontarienne, les écoles franco-ontariennes auront bien du mal à atteindre leurs objectifs relatifs à l'acquisition et au maintien du français par leurs élèves.

36. Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, E. 1978. Acquisition of some grammatical elements in English and French by monolingual and bilingual Canadian students. Canadian Modern Language Review, Vol. 34, no 3.

Dans cette étude, nous examinons certaines données sur l'acquisition du français et de l'anglais par des jeunes Franco-ontariens. Ces données mettent en relief le rôle et l'importance de facteurs tels l'ampleur et la nature de l'exposition à ces deux langues et leur usage à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire.

37. Beniak, E., Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1977. Unité pédagogique no 5: l'usage de la préposition POUR par les élèves franco-ontariens du secondaire.

Cette unité représente l'application de plusieurs recherches consacrées à l'usage non standard de la préposition POUR par les jeunes Franco-ontariens. Elle s'adresse aux enseignants du secondaire.

38. Beniak, E., Bélanger, M., Canale, M. & Mougeon, R. 1977. Unité pédagogique no 6: l'usage de la préposition POUR par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

Cette unité est le pendant de l'unité no 5 (document no 37).

39. Mougeon, R. & Canale, M. 1978. Maintien du français par les jeunes élèves franco-ontariens de Welland. Dans Langue maternelle langue première de communication? (Sous la direction de B. Cazabon). Publication de l'Institut franco-ontarien. Université Laurentienne (Sudbury).

Cette étude est une version revisée et améliorée de document no 11.

40. Beniak, E., Côté, N., Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1978. Unité pédagogique no 7: l'usage des prépositions A, EN et DANS par les élèves franco-ontariens du secondaire.

Cette unité pédagogique est la septième d'une série entreprise en 1977. Elle représente l'application pédagogique d'une étude détaillée consacrée à l'emploi non standard des prépositions A, EN et DANS par des jeunes élèves franco-ontariens du secondaire.

41. Bélanger, M., Beniak, E., Mougeon, R., Côté, N. & Canale, M. 1978. Unité pédagogique no 8: l'usage des prépositions A, EN et DANS par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

Il s'agit du pendant de l'unité no 7 (document no 40).

42. Beniak, E., Mougeon, R. & Canale, M. 1978. Compléments infinitifs des verbes de mouvement en français ontarien. Linguistische Berichte, no 64.

Dans cette étude, nous examinons la généralisation de la construction pour + infinitif au détriment de l'infinitif pur après les verbes de mouvement en français ontarien. Nous montrons que cette généralisation représente une simplification au niveau de la syntaxe des verbes de mouvement et qu'elle est sans doute due à l'influence combinée de facteurs intrasystémiques (i.e., propriétés internes du français), intersystémiques (i.e., interférence de l'anglais) et paralinguistiques (i.e., degré d'exposition au français standard).

43. Canale, M. & Mougeon, R. 1978. Problèmes posés par la mesure du rendement en français des élèves Franco-ontariens. Dans Langue maternelle langue première de communication? (Sous la direction de B. Cazabon). Publication de l'Institut franco-ontarien. Université Laurentienne (Sudbury). Publié aussi dans Working Papers on Bilingualism, no 16.

    Dans cette étude, nous proposons l'hypothèse que le français parlé des élèves franco-ontariens est une variété de la langue qui diffère sous plusieurs aspects des autres variétés de français (français standard, français écrit, etc.) mais qui est tout aussi systématique que ces dernières. Nous examinons les implications que ces faits ont par rapport à la mesure du rendement en français langue maternelle en Ontario.

44. Beniak, E., Côté, N. & Mougeon, R. 1978. Unité pédagogique no 9: l'usage des conjonctions de subordination par les élèves franco-ontariens du secondaire.

    Cette unité pédagogique est la neuvième d'une série entreprise en 1977. Elle représente l'application pédagogique d'une étude détaillée consacrée à l'emploi non standard des conjonctions et des modes des propositions subordonnées introduites par ces dernières.

45. Côté, N., Beniak, E., Mougeon, R. & Bélanger, M. 1978. Unité pédagogique no 10: l'usage des conjonctions de subordination par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire.

    Il s'agit du pendant de l'unité no 9 (document no 44).

46. Mougeon, R. & al. 1978. Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français dans les écoles franco-ontariennes. Rapport final préparé pour le ministère de l'Education de l'Ontario.

    Ce rapport contient les 10 unités pédagogiques listées plus haut ainsi qu'une introduction expliquant les buts et la méthodologie du projet de recherches linguistiques.

47. Mougeon, R. 1978. Bilingual schools vs French language schools: a study of parental expectations among French-Ontarians. Article présenté au 9ème Congrès mondial de sociologie. Uppsala (Suède), 14 - 19 août.

    Dans cette étude, on rend compte des attentes de la population franco-canadienne de Welland à l'égard des écoles franco-ontariennes de cette

localité pour ce qui est notamment de: (a) la langue d'enseignement (b) l'introduction de l'enseignement de l'anglais et (c) le ou les buts principaux de ces écoles. On interprète les résultats dans le contexte plus large des études portant sur l'éducation en milieu minoritaire nord-américain.

48. Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, E. 1979. Generalization of POUR after verbs of motion in Ontarian French. Dans The Fifth LACUS Forum. Columbia, Sth. Ca.: Hornbeam Press.

Il s'agit d'une version résumée et modifiée de l'article présenté à la conférence de l'A.L.C. London (Ontario), mai 1978. Document no 42.

49. Mougeon, R. & Canale, M. 1979. Maintenance of French in Ontario: is education in French enough? Interchange, Vol. 9, no 4.

Dans cet article, on montre que dans les communautés où les Franco-ontariens sont une minorité, l'école de langue français semble avoir peu d'influence sur le comportement linguistique des élèves qui fréquentent ce type d'école. Dans ces communautés les jeunes Franco-ontariens communiquent entre eux presque toujours en anglais. Faute d'une intervention énergique au niveau de l'utilisation du français dans les "institutions" locales et régionales et d'une officialisation du français au niveau provincial, il est probable que dans de telles communautés l'assimilation des jeunes Franco-ontariens continue en dépit de la présence d'écoles de langue française.

50. Mougeon, R., Canale, M. & Beniak, E. 1979. Research on French and English prepositions: implications for applied linguistics. Article présenté à la 5ème conférence de l'A.I.L.A.. Montréal, août 1978.

Dans cette étude, nous montrons qu'il existe une forte corrélation entre une mesure de la maîtrise des prépositions françaises et trois mesures globales différentes de rendement en français écrit, calculées pour un échantillon de rédactions écrites par les élèves franco-ontariens de 12ème et 13ème années. Nous examinons les implications pratiques de ces résultats.

51. Mougeon, R. & Beniak, E. 1979. Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 5, no 1.

Il s'agit d'une version améliorée et mise à jour du document no 23.

52. Mougeon, R. & Canale, M. 1979. A linguistic perspective on Ontarian French. Canadian Journal of Education, Vol. 4, no 4.

Dans cet article, on examine les résultats de récents travaux de recherches linguistiques consacrés au français ontarien. On montre que le français ontarien est un dialecte du français qui a plusieurs traits en commun avec le français québécois et avec certaines variétés de français européen contemporaines ou passées. Un tel point de vue diffère clairement de la perception populaire et négative du français ontarien que l'on peut trouver chez la plupart des Anglo-ontariens et chez certains Franco-ontariens.

53. Mougeon, R., Canale, M. & Beniak, E. 1979. Le français ontarien: un aperçu linguistique. L'express (Toronto), Vol. 4 no 11. Le voyageur (Sudbury) 11ème année, no 47. Orbit, Vol. 10, no 5.

Il s'agit d'une version révisée et traduite en français du document no 51.

54. Canale, M., Mougeon, R. & Beniak, E. 1979. Infinitival complements to verbs of motion in Ontarian and Quebec French. Article présenté à la Conférence Internationale de Linguistique Historique (IV). Université de Stanford (Californie), mars. A paraître dans Papers from the Fourth International Conference on Historical Linguistics. (Sous la direction de E. Closs Traugott). Amsterdam: John Benjamin BV.

Dans cet article, nous examinons les données présentées dans Beniak, Mougeon et Canale 1978 (document no 42) d'un point de vue historico-linguistique.

55. Mougeon, R. & Bélanger, M. 1979. Variabilité dans l'emploi des pronoms démonstratifs dans le français parlé à Welland (Ontario). Article présenté à la réunion annuelle de l'Association de Linguistique Canadienne. Université de Saskatchewan (Saskatoon), 28 - 31 mai.

Dans cet article, nous examinons des données qui montrent l'existence en français ontarien d'une tendance à régulariser la morphologie des pronoms démonstratifs. Nous montrons que cette tendance dépend en partie de l'âge et du statut socio-économique des locuteurs.

56. Beniak, E., Mougeon, R. & Côté, N. 1979. Acquisition of French pronominal verbs by groups of monolingual and bilingual Canadian students. Article présenté au 6ème colloque de l'ALCEU. Université de Calgary (Alberta), 24 - 28 août. A paraître dans The 6th LACUS Forum. Columbia Sth. Ca.: Hornbeam Press.

Dans cette étude, on examine la variation dans le taux d'omission des promons réfléchis devant 15 verbes pronominaux dans le français parlé d'élèves franco-ontariens. Cette variation est analysée en fonction de cinq propriétés linguistiques de ces verbes et de deux paramètres extralinguistiques (l'âge et la langue de communication dominante des sujets).

57. Beniak, E., Mougeon, R., Côté, N., Chichocki, W. & Maillard, M-N. 1979. Rapport final sur l'évaluation d'unités pédagogiques destinées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario.

Ce rapport final contient les résultats d'une évaluation empirique de l'efficacité et de l'attrait des unités pour l'enseignement du français dans les écoles de langue française de l'Ontario.

58. Mougeon, R. 1979. Paramètres extralinguistiques de la variabilité morphologique en français ontarien. Article présenté au symposium La sociolinguistique dans les pays de langues romanes. Francfort (Allemagne), 24 et 25 septembre. A paraître dans les actes.

Cet article représente un essai de synthèse des principaux résultats de nos recherches sur le rôle des paramètres extralinguistiques de la variabilité en français ontarien.

59. Mougeon, R. 1979. Assimilation des jeunes franco-ontariens en communauté minoritaire. A paraître dans l'Horaire Scolaire (publication de la Télévision Educative de l'Ontario) sous le titre: Le jeune Franco-ontarien et l'assimilation linguistique.

Dans cette étude, nous examinons des résultats qui montrent que dans les communautés où les Franco-ontariens sont minoritaires, l'école de langue française ne peut renverser l'assimilation linguistique de ses élèves. Il semble donc nécessaire de prendre des mesures (politiques ou autres) pour venir en aide à l'école de langue française en milieu minoritaire.

60. Mougeon, R., Brent-Palmer, C., Bélanger, M. et Cichocki, W. 1980. Le français parlé en milieu scolaire dans des communautés franco-ontariennes minoritaires. Volume I: emploi et maîtrise du français parlé par les élèves des écoles élémentaires et secondaires. Rapport final d'un projet de recherche contractuel (no 220) préparé pour le ministère de l'Education de l'Ontario.

Dans la phase I de ce rapport, nous présentons les résultats d'une enquête sur l'emploi variable du français et de l'anglais et la maîtrise du français parlé par les élèves des écoles élémentaires et secondaires de langue française de sept localités où les Franco-ontariens sont minoritaires. La principale découverte de l'enquête est que la maîtrise du français parlé varie d'une localité minoritaire à l'autre en fonction de la proportion d'élèves qui maintiennent l'usage du français pour communiquer avec leurs parents à la maison. Il importe donc que l'on fasse prendre conscience aux parents franco-ontariens de l'importance du maintien du français au sein du noyau familial pour ce qui est de la maîtrise du français par leurs enfants.

61. Beniak, E. & Mougeon, R. 1979. Evaluation de matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue maternelle en Ontario. A paraître dans un prochain numéro de Revue des sciences de l'éducation.

Cet article est une version condensée du docuement no 57.

62. Mougeon, R. 1980. Les mariages mixtes et l'assimilation des francophones au Canada. Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française, Vol. 8, no 1.

Dans cet article, nous essayons de faire le point sur la question du rôle des mariages mixtes dans l'assimilation des francophones au Canada. Nous examinons en particulier l'effet des mariages mixtes sur la transmission du français aux enfants qui sont issus de tels mariages.

63. Mougeon, R. 1980. Bibliographie sur le français en Amérique du Nord.

Cette bibliographie comporte près de 500 titres d'études à caractère linguistique consacrées à différents aspects du français en Amérique du Nord (Canada et Etats-Unis). Ce document fait l'objet de mises à jour périodiques.

64. Mougeon, R., Green, D.Z., Truong, M.-C. et Marwick, G. 1980. Analyse des erreurs contenues dans des rédactions françaises et anglaises écrites par un échantillon provincial d'élèves franco-ontariens de 12ème et 13ème années. Rapport final d'un projet de recherche contractuel (no 260 U) préparé pour le ministère de l'Education de l'Ontario.

Dans cette étude, nous présentons une méthode d'analyse et une typologie des erreurs qui s'applique également à l'évaluation du rendement en français et en anglais écrits. De plus, nous fournissons des renseignements (nature, fréquence, etc.) sur 44 types d'erreurs identifiées dans nos échantillons de français et d'anglais écrits. Ces renseignements devraient s'avérer utile pour ce qui est de la pédagogie du français et de l'anglais au niveau supérieur des écoles secondaires de langue française.

L'entrevue avec les jeunes de 2ème et 5ème années

Plutôt 5ème 1. Est-ce que tu vas aux vues des fois? Quel(s) genre(s) de films préfères-tu? Peux-tu me raconter un film que tu as vu?

Les deux 2. Regardes-tu la télévision des fois? Quels sont tes programmes préférés? Est-ce que tu peux me raconter ce qui s'est passé la semaine dernière?

Les deux 3. Connais-tu l'histoire de Blanche-Neige? Chaperon Rouge? Les Trois Petits Cochons? Cendrillon? La Belle au Bois Dormant? Peux-tu me la raconter?

Plutôt 5ème 4. Raconte-moi un voyage que tu as fait. Où es-tu allé? Comment? Avec qui?

Plutôt 5ème 5. Raconte-moi ce que tu vas faire pendant les vacances de Noël? Qui vas-tu aller visiter? Comment est-ce que tu vas y aller? Qu'est-ce que tu veux pour Noël?

Les deux 6. Est-ce que tu es sorti à Hallowe'en? Comment t'es-tu habillé? Aimes-tu ça, Hallowe'en? Pourquoi?

Les deux 7. Si tu étais millionnaire, que ferais-tu avec ton argent?

Les deux 8. As-tu déjà eu une très grande peur? Qu'est-ce qui a causé cette peur?

OU

As-tu déjà vu un feu, un accident? Peux-tu me décrire ce que tu as vu?

Les deux 9. Fais-tu des rêves des fois? Peux-tu m'en raconter un que tu as fait?

Les deux 10. Qu'est-ce que tu fais le soir après l'école? Le matin avant l'école?

Questions supplémentaires

Les deux 11. Es-tu déjà allé dans une ferme (ou au zoo)? Si oui, avec qui y es-tu allé? Quels animaux as-tu vu? Lequel as-tu préféré?

Plutôt 5ème 12. Si tu étais professeur, que ferais-tu? Qu'est-ce que tu changerais?

Les deux 13. Parle-moi de ta famille. As-tu des frères et des soeurs? Est-ce que tu joues avec eux? Si oui, quelle sorte de jeux jouez-vous?

Les deux 14. Qu'est-ce que tu fais l'hiver? l'été? Quelle est ta saison préférée? Pourquoi préfères-tu cette saison? Quels sont tes jeux préférés?

Plutôt 5ème 15. Es-tu déjà allé à la pêche? à la chasse? Peux-tu me décrire une partie de pêche, de chasse?

Plutôt 5ème 16. Quel(s) sport(s) préfères-tu? Où le(s) pratiques-tu?

L'usage linguistique des élèves de 2ème et 5ème années

1. Avec tes amis, quand vous jouez ensemble dans la cour d'école, dans quelle langue leur parles-tu, français ou anglais?

2. Quels programmes français regardes-tu à la télévision? Pourquoi aimes-tu ces programmes-là?

3. Quels programmes anglais regardes-tu à la télévision? Pourquoi aimes-tu ces programmes-là?

4. Regardes-tu les parties de hockey? Quelle est ton équipe préférée? Le regardes-tu en français ou en anglais?

5. Tes parents, regardent-ils la télévision des fois? Quand ton père la regarde, est-ce que c'est surtout en français ou en anglais? Et quand ta mère la regarde?

6. Aimes-tu parler français? Dis-moi pourquoi tu aimes ou tu n'aimes pas ça. Est-ce que tu parles anglais des fois? Avec qui? Dis-moi pourquoi tu parles anglais avec eux. Aimes-tu parler anglais?

7. Dans quelle sorte de ville aimerais-tu vivre? Une dans laquelle on parle juste français, juste anglais ou les deux? Dis-moi pourquoi tu as choisi ça.

8. Sais-tu ce que c'est que le "bon français"? Décris-le pour moi. Connais-tu quelqu'un qui parle le "bon français"? Qui? Toi, parles-tu le "bon français"?

Questionnaire écrit - niveau élémentaire

Written questionnaire - elementary level

1. Nom/Name:_____

2. Adresse/Address:_____ rue/street , _____ ville/city

3. Date de naissance/Date of birth:_____ jour/day / mois/month / année/year 19_____

4. (a) Année scolaire/Grade: 2 ☐ 5 ☐ b) Nom de l'école/ Name of school:_____

5. Sexe/Sex: M ☐ F ☐

6. Dans quelle langue est-ce que tu parles à ton père/ In which language do you speak to your father?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

7. Dans quelle langue est-ce que ton père te parle/ In which language does your father speak to you?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

8. Dans quelle langue est-ce que tu parles à ta mère/ In which language do you speak to your mother?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

9. Dans quelle langue est-ce que ta mère te parle/ In which language does your mother speak to you?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

172

10. Dans quelle langue est-ce que tes parents se parlent entre eux/ In which language do your parents speak to each other?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

11. J'ai _____ frère(s) et _____ soeur(s)/ I have _____ brother(s) and _____ sister(s).

12. Quand tu es à la maison, dans quelle langue est-ce que tu parles à ton/tes frère(s) et soeur(s)/ When at home, in which language do you speak to your brother(s) and sister(s)?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

13. En dehors de la maison (i.e. au parc, etc.) dans quelle langue est-ce que tu parles à ton/tes frère(s) et soeur(s)/ When not at home (i.e. in the park, etc.) in which language do you speak to your brother(s) and sister(s)?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

14. Quand vous jouez chez toi, dans quelle langue est-ce que tu parles à tes amis/ When you are playing with your friends at your house, in which language do you speak to them?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

15. En dehors de la maison (i.e. au parc, etc.), dans quelle langue est-ce que tu parles à tes amis/ When not at home (i.e. in the park, etc.), in which language do you speak to your friends?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

16. Si tu avais la chance de choisir, dans quelle langue est-ce que tu aimerais continuer tes études/ If you were given the choice, in which language would you like to continue your schooling?

Uniquement en français/ French only	Surtout en français/ Mostly in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Surtout en anglais/ Mostly in English	Uniquement en anglais. English only
☐	☐	☐	☐	☐

17. Je regarde la télévision.../ I watch television...

Souvent/ Often	Assez souvent/ Fairly often	Des fois/ Sometimes	Rarement/ Rarely	Jamais/ Never
☐	☐	☐	☐	☐

18. Quand je regarde la télévision, je regarde.../ When I watch T.V., I watch...

Toujours des programmes français/ French programmes always	Souvent des programmes français/ French programmes often	Autant de programmes français qu'anglais/ As many French as English programmes	Souvent des programmes anglais/ English programmes often	Toujours des programmes anglais/ English programmes always
☐	☐	☐	☐	☐

19. Je lis des livres.../ I read books...

Souvent/ Often	Assez souvent/ Fairly often	Des fois/ Sometimes	Rarement/ Rarely	Jamais/ Never
☐	☐	☐	☐	☐

20. Quand je lis, je lis.../ When I read books, I read...

Toujours des livres écrits en français/ Books written in French always	Souvent des livres écrits en français/ Books written in French often	Autant de livres écrits en français qu'en anglais/ As many books written in French as in English	Souvent des livres écrits en anglais/ Books written in English often	Toujours des livres écrits en anglais/ Books written in English always
☐	☐	☐	☐	☐

174

L'entrevue avec les élèves de 9ème et de 12ème années

1. Questions générales

1.1 Nom de la personne interrogée.

1.2 Date de naissance de la personne interrogée.

2. Questions ouvertes

2.1 Quelle sorte d'émission de télévision préfères-tu? Quel est ton émission préférée? Qu'est-ce qui s'est passé la semaine dernière?

2.2 Est-ce que tu vas aux vues des fois? Quels(s) genre(s) de films préfères-tu? As-tu vu un bon film dernièrement? Peux-tu m'en raconter l'histoire?

2.3 La religion, est-ce important pour toi? Crois-tu que c'est important dans la vie d'aujourd'hui?

OU

On constate que beaucoup de jeunes ne s'entendent pas toujours très bien avec leurs parents. Pourquoi, à ton avis? Est-ce que tu penses que c'est les parents qui ne laissent pas les enfants assez libres de faire ce qu'ils veulent? Est-ce que c'est parce que les enfants ne parlent pas assez avec leurs parents? (plus approprié aux 12ème années)

2.4 Les relations entre les professeurs et les élèves sont-elles bonnes à l'école?

2.5 Pourrais-tu me raconter un bon tour joué à un professeur ou un copain par les élèves de ta classe cette année ou les années passées?

2.6 Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances d'été qui viennent de passer? Quel a été le meilleur ou le pire moment de tes vacances d'été?

OU

Est-ce que tu penses faire quelque chose de spécial pendant les vacances de Noël? Noël, est-ce que c'est un événement spécial chez vous? Qu'est-ce que vous faîtes? Allez-vous visiter des gens?

2.7 Dans les magasins aujourd'hui, on essaye souvent de nous passer de la marchandise qui n'est pas de la meilleure qualité. Est-ce que ça t'est déjà arrivé? Qu'est-ce que tu as fait? On t'avait demander de débourser de l'argent?

2.8 Où est-ce que tu demeures? Comment est-ce que tu te rends de l'école à chez vous ou vice versa?

2.9 Pourrais-tu me raconter le moment de ta vie où tu as eu ta plus grande peur?

OU

As-tu déjà vu un accident, un feu? Peux-tu me raconter ce que tu as vu?

2.10 Prévois-tu des changements pour le monde de l'an 2000? Quelles sortes de changements? (transports, moyens de communication, industries, conquête de l'espace, pollution, la mode, nourriture, contrôle des naissances, etc.).

2.11 Si tu avais la chance (possibilité) de voyager à l'étranger, où aimerais-tu aller? Pourquoi? Qu'est-ce que tu aimerais voir? Comment y irais-tu? Combien de temps voudrais-tu passer là?

2.12 Aimes-tu la politique? Si oui, alors tu suis ça? Penses-tu que le Québec va se séparer? Pourquoi? S'il se sépare, comment penses-tu que cela va affecter les Franco-ontariens?

2.13 Si tu gagnais un million à la Loto Canada, la Provinciale ou le Wintario, qu'est-ce que tu ferais? Comment dépenserais-tu ton argent? En donnerais-tu aux autres? A qui et pourquoi?

Questions supplémentaires

2.14 Est-ce que tu aimes lire des livres? Si oui, quel(s) genre(s) de livres préfères-tu? As-tu lu un bon livre récemment? Peux-tu me parler de ce livre?

2.15 Que fais-tu pendant les fins de semaine?

2.16 As-tu fais des plans pour les vacances d'été prochaines? Si oui, Quoi?

2.17 Quels sont tes sports, jeux préférés? Où et quand les pratiques-tu?

3. Les questions linguistiques

3.1 D'après toi, la plupart des français de (nom de ville) sont-ils bilingues? Pourquoi?

3.2 D'après toi, la plupart des anglophones de (nom de la ville) sont-ils bilingues? Pourquoi?

3.3 Est-ce qu'il est possible de trouver du travail à (nom de la ville) quand on ne parle que le français? Où et quel genre de travail?

3.4 D'après toi, les enseignes des magasins sont rédigées en quelle langue à (nom de la ville)? Pourquoi?

3.5 Est-ce que tu penses que la façon dont on enseigne le français à l'école est efficace? Explique ta réponse.

4. Aptitudes et usages linguistiques

Je vais te poser des questions sur tes habiletés en français et en anglais. En autres mots, j'aimerais que tu fasses une évaluation de tes habiletés, selon l'échelle suivante:

Beaucoup? assez? peu? pas de difficultés?

4.1 a) Est-ce que tu as de la difficulté à comprendre le français?

b) Est-ce que tu as de la difficulté à parler le français?

c) Est-ce que tu as de la difficulté à lire le français?

d) Est-ce que tu as de la difficulté à écrire le français?

4.2 a) Est-ce que tu as de la difficulté à comprendre l'anglais?

b) Est-ce que tu as de la difficulté à parler l'anglais?

c) Est-ce que tu as de la difficulté à lire l'anglais?

d) Est-ce que tu as de la difficulté à écrire l'anglais?

4.3 Laquelle des deux langues parles-tu mieux, l'anglais ou le français?

4.4 a) Quand tu écoutes la radio française, quel(s) programme(s) écoutes-tu? Explique tes préférences.

b) Quand tu écoutes la radio anglaise, quel(s) programme(s) écoutes-tu? Explique tes préférences.

4.5 Est-ce que les autres membres de ta famille écoutent la radio française? Si oui, est-ce très souvent? souvent? des fois? rarement? jamais?

4.6 Quand tu regardes la télévision française, quel genre de programmes regardes-tu?

4.7 Quand tu regardes la télévision anglaise, quel genre de programmes regardes-tu? Explique tes préférences.

4.8 a) Regardes-tu le hockey à la télévision? Le regardes-tu en français ou en anglais?

b) Si tu as le choix entre un match au poste français et un match au poste anglais, lequel regardes-tu? Quelle est ton équipe préférée?

4.9 Quelle est la langue maternelle (première langue parlée comme enfant et toujours en usage) de ton père? de la mère?

4.10 a) As-tu des amis francophones? Des amis anglophones? En quelle proportion pour chacun (i.e. plus de francophones que d'anglophones ou vice versa).

b) Parles-tu français des fois avec tes amis anglophones? Si oui, où et quand?

4.11 a) Est-ce que tu as un endroit où tu rencontres tes amis - un café, un restaurant, autre endroit?

b) Quand vous êtes ensemble, toi et tes amis francophones dans cet endroit, est-ce que tu leur parles en français tout le temps? souvent? des fois? rarement? jamais?

4.12 Dans quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes amis francophones quand vous êtes à l'école; i) dans la salle de classe; ii) dans les couloirs?

4.13 Pourquoi, d'après toi, les jeunes français à (nom de la ville) parlent souvent anglais quand ils sont ensemble? Qu'en penses-tu personnellement?

4.14 Dans quelle langue - en français, en anglais, en français et en anglais, indifféremment - est-ce que tu parlerais de chacun des sujets suivants: i) école; ii) la politique; iii) les amis(es); iv) la religion; v) les parents; vi) les sports; vii) une émission de télévision anglaise; viii) une émission de télévision française; ix) quelque chose de drôle, de tragique qui est arrivé à toi ou à quelqu'un d'autres?

4.15 a) Qu'est-ce que c'est pour toi "le bon français"?

b) Est-ce que tu connais des gens qui à ton avis parlent "le bon français"?

c) Est-ce qu'il y a une personnalité bien connue qui parle "le bon français"?

d) Est-ce qu'à ton avis les francophones du Québec parlent "le bon français"? les français de France?

e) Est-ce qu'il y a des groupes de gens dans ta communauté qui utilisent "le bon français"?

4.16 a) Est-ce que tu trouves que tes amis(es) dont on a parlé tantôt parlent "le bon français"?

b) Toi, parles-tu "le bon français"? Qu'est-ce qui te fait dire ça? Pourquoi? Si tu ne parles pas "le bon français", quelle sorte de langue penses-tu que tu parles?

4.17 Est-ce que c'est important pour toi, personnellement, de savoir comment parler "le bon français"?

4.18 Crois-tu qu'on se fait juger par la façon dont on parle? Pourquoi?

4.19 En général, est-ce que c'est important de parler "le bon français"? Quand et pourquoi?

4.20 a) Si tu allais à l'extérieur de l'Ontario, crois-tu qu'on pourrait te reconnaître comme étant Franco-ontarien? Si oui, comment et pourquoi?

b) Est-ce que les francophones du Québec parlent de la même façon que les francophones de l'Ontario? Comment peux-tu reconnaître les francophones au Québec? Peux-tu donner des exemples?

4.21 Te considères-tu comme étant Franco-ontarien? Si non, comment te considères-tu? Si oui, c'est quoi pour toi d'être Franco-ontarien?

Questionnaire écrit - niveau secondaire

Written questionnaire - Secondary level

1. Nom/Name: _____

2. Adresse/Address: _____ rue/street _____ ville/city

3. Sexe/Sex: M ☐ F ☐

4. Date de naissance/Date of birth: _____ jour/day / _____ mois/month / 19 _____ année/year

5. (a) Année scolaire/Grade: 9 ☐ 12 ☐ (b) Nom de l'école/ Name of school: _____

6. (a) Ton lieu de naissance/ Your place of birth:

Ontario	☐	Nom de la ville/ Name of city: _____
Québec/ Quebec	☐	Nom de la ville/ Name of city: _____
Autre province canadienne/Other Canadian province	☐	Nom de la province/ Name of province: _____
Autre pays/Other country	☐	Nom de pays/ Name of country: _____
Ne sais pas/ Don't know	☐	

(b) Si tu n'es pas né en Ontario, en quelle année es-tu arrivé en Ontario?/ If you were born outside of the province of Ontario, in what year did you arrive in Ontario? _____

7. (a) Lieu de naissance de ton père/ Your father's place of birth:

Ontario	☐	Nom de la ville/ Name of city: _____
Québec/ Quebec	☐	Nom de la ville/ Name of city: _____

Autre province canadienne/Other Canadian province	☐	Nom de la province/ Name of province:_____
Autre pays/ Other country	☐	Nom du pays/ Name of country:_____
Ne sais pas/ Don't know	☐	

(b) Si ton père n'est pas né en Ontario, en quelle année est-il venu s'établir en Ontario?/ If your father was born outside of the province of Ontario, in what year did he come here?

Avant 1910/Before 1910	☐
1910 - 1930	☐
1931 - 1949	☐
1950 - 1965	☐
Après 1965/After 1965	☐
Ne sais pas/Don't know	☐

8. (a) Lieu de naissance de ta mère/ Your mother's place of birth:

Ontario	☐	Nom de la ville/ Name of city:_____
Québec/ Quebec	☐	Nom de la ville/ Name of city:_____
Autre province canadienne/Other Canadian province	☐	Nom de la province/ Name of province:_____
Autre pays/ Other country	☐	Nom du pays/ Name of country:_____
Ne sais pas/ Don't know	☐	

(b) Si ta mère n'est pas née en Ontario, en quelle année est-elle venue s'établir en Ontario?/ If your mother was born outside of the province of Ontario, in what year did she come here?

Avant 1910/Before 1910	☐
1910 - 1930	☐
1931 - 1949	☐
1950 - 1965	☐
Après 1965/After 1965	☐
Ne sais pas/Don't know	☐

9. Profession du père/Father's occupation: a) Genre de travail/
Type of employment:_____

b) Lieu de travail/
Employer:_____

10. Profession de la mère/Mother's occupation:

a) Genre de travail/
Type of employment:_____

b) Lieu de travail/
Employer:_____

11. Ecoles fréquentées/Schools attended:

Nom/Name	Année(s) scolaire(s)/ Grade(s)	Langue d'enseignement/Language of instruction					
		Uniquement en français/ In French only	Plutôt en français/ Mostly in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Plutôt en anglais/ Mostly in English	Uniquement en anglais/ In English only	Autre (précisez)/ Other (specify)
a)		☐	☐	☐	☐	☐	
b)		☐	☐	☐	☐	☐	
c)		☐	☐	☐	☐	☐	
d)		☐	☐	☐	☐	☐	

12. Dans quelle langue est-ce que tu parles à ton père?/ In which language do you speak to your father?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

13. Dans quelle langue est-ce que ton père te parle?/ In which language does your father speak to you?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

14. Dans quelle langue est-ce que tu parles à ta mère?/ In which language do you speak to your mother?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

15. Dans quelle langue est-ce que ta mère te parle?/ In which language does your mother speak to you?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

16. Dans quelle langue est-ce que tes parents se parlent entre eux?/ In which language do your parents speak to each other?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

17. J'ai _____ frère(s) et _____ soeur(s)/ I have _____ brother(s) and _____ sister(s).

18. Quand tu es à la maison, dans quelle langue est-ce que tu parles à ton/tes frère(s) et/ou soeur(s)?/ When at home, in which language do you speak to your brother(s) and/or sister(s)?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

19. En dehors de la maison, dans quelle langue est-ce que tu parles à ton/tes frère(s) et/ou soeur(s)?/ When not at home, in which language do you speak to your brother(s) and/or sister(s)?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

20. Quand tu te réunis avec tes amis chez toi, dans quelle langue est-ce que tu leur parles?/ When you get together at your house, in which language do you speak to your friends?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

21. En dehors de la maison, dans quelle langue est-ce que tu parles à tes amis?/ When not at home, in which language do you speak to your friends?

Tout le temps en français/ Always in French	Souvent en français/ Often in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Souvent en anglais/ Often in English	Tout le temps en anglais/ Always in English
☐	☐	☐	☐	☐

22. Je regarde la télévision.../ I watch television...

Souvent/ Often	Assez souvent/ Fairly often	Des fois/ Sometimes	Rarement/ Rarely	Jamais/ Never
☐	☐	☐	☐	☐

23. Quand je regarde la télévision, je regarde... / When I watch T.V., I watch...

Toujours des programmes français/ French programmes always	Souvent des programmes français/ French programmes often	Autant de programmes français qu'anglais/ As many French as English programmes	Souvent des programmes anglais/ English programmes often	Toujours des programmes anglais/ English programmes always
☐	☐	☐	☐	☐

24. J'écoute la radio... / I listen to the radio...

Souvent/ Often	Assez souvent/ Fairly often	Des fois/ Sometimes	Rarement/ Rarely	Jamais/ Never
☐	☐	☐	☐	☐

25. Quand j'écoute la radio, j'écoute... / When I listen to the radio, I listen to...

Toujours des programmes français/ French programmes always	Souvent des programmes français/ French programmes often	Autant de programmes français qu'anglais/ As many French as English programmes	Souvent des programmes anglais/ English programmes often	Toujours des programmes anglais/ English programmes always
☐	☐	☐	☐	☐

26. Je lis des livres... / I read books...

Souvent/ Often	Assez souvent/ Fairly often	Des fois/ Sometimes	Rarement/ Rarely	Jamais/ Never
☐	☐	☐	☐	☐

27. Quand je lis, je lis... / When I read books, I read...

Toujours des livres écrits en français/ Books written in French always	Souvent des livres écrits en français/ Books written in French often	Autant de livres écrits en français qu'en anglais/ As many books written in French as in English	Souvent des livres écrits en anglais/ Books written in English often	Toujours des livres écrits en anglais/ Books written in English always
☐	☐	☐	☐	☐

28. Je lis des revues, des journaux ... / I read magazines, newspapers...

Souvent/ Often	Assez souvent/ Fairly often	Des fois/ Sometimes	Rarement/ Rarely	Jamais/ Never
☐	☐	☐	☐	☐

29. Quand le lis des revues, des journaux, je lis... / When I read magazines, newspapers, I read...

Toujours des revues, journaux écrits en français/ Magazines, newspapers written in French always	Souvent des revues, journaux écrits en français/ Magazines, newspapers written in French often	Autant de revues, journaux écrits en français qu'en anglais/ As many newspapers, magazines written in French as in English	Souvent des revues, journaux écrits en anglais/ Magazines, newspapers written in English often	Toujours des revues, journaux écrits en anglais / Magazines, newspapers written in English always
☐	☐	☐	☐	☐

30. J'écoute des disques... / I listen to records...

Souvent/ Often	Assez souvent/ Fairly often	Des fois/ Sometimes	Rarement/ Rarely	Jamais/ Never
☐	☐	☐	☐	☐

31. Quand j'écoute des disques, j'écoute.../ When I listen to records, I listen to...

Toujours des disques français/ French records always	Souvent des disques français/ French records often	Autant de disques français qu'anglais/ As many French records as English ones	Souvent des disques anglais/ English records often	Toujours des disques anglais/ English records always
☐	☐	☐	☐	☐

32. Si tu avais le choix, dans l'avenir, dans quel genre de communauté aimerais-tu demeurer?/ If you have the choice, in the future, in which kind of community would you like to live?

Uniquement française/ French only	Plutôt française/ Mostly French	Autant française qu'anglaise/ As much French as English	Plutôt anglaise/ Mostly English	Uniquement anglaise/ English only
☐	☐	☐	☐	☐

33. Si tu as l'intention d'élever des enfants, dans quelle langue aimerais-tu que ton/tes enfant(s) soit(ent) éduqué(s)?/ If you intend to have children, in which language would you like your child/children to be educated?

Uniquement en français/ In French only	Surtout en français/ Mostly in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Surtout en anglais/ Mostly in English	Uniquement en anglais/ In English only
☐	☐	☐	☐	☐

34. Prévois-tu poursuivre tes études dans un collège ou une université après avoir terminé le secondaire?/ Do you plan to go to college or university after finishing high school?

oui/yes	non/no
☐	☐

35. Si oui, dans quelle langue aimerais-tu étudier?/ If yes, in which language would you like to study?

Uniquement en français/ In French only	Plutôt en français/ Mostly in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Plutôt en anglais/ Mostly in English	Uniquement en anglais/ In English only
☐	☐	☐	☐	☐

36. Si oui, dans quelle langue prévois-tu étudier?/ If yes, in which language do you plan to study?

Uniquement en français/ In French only	Plutôt en français/ Mostly in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Plutôt en anglais/ Mostly in English	Uniquement en anglais/ In English only
☐	☐	☐	☐	☐

37. a) Donne la liste de trois établissements post-secondaires pour lesquels tu aimerais poser ta candidature?/ List three post-secondary institutions to which you would like to apply?

1) _____

2) _____

3) _____

4) Ne sais pas/ Don't know ☐

b) Indique le(s) sujet(s) dans lequel/lesquels tu aimerais te spécialiser et la langue dans laquelle tu aimerais suivre ce cours?/ Indicate the subject(s) in which you would like to major and the language in which you would like to take this course?

Sujet de spécialisation/major:	En français/ In French	En anglais/ In English	Indifférent/ Indifferent	Ne sais pas/ Don't know
_____	☐	☐	☐	☐

38. Après avoir terminé tes études, quel genre de poste désires-tu obtenir?/ After having finished your schooling, what type of position do you foresee holding?

_____

_____.

39. Dans ce poste, en quelle langue aimerais-tu travailler?/ In your future position, in which language would you like to work?

Totalement en français/ Totally in French	Surtout en français/ Mostly in French	Autant en français qu'en anglais/ As much in French as in English	Surtout en anglais/ Mostly in English	Totalement en anglais/ Totally in English
☐	☐	☐	☐	☐

40. Quelle importance attaches-tu au français dans ta vie actuelle?/ What importance do you attach to French at present in your life?

Très important/ Very important	Important/ Important	Assez important/ Fairly important	Très peu important/ Not very important	Pas important/ Not important
☐	☐	☐	☐	☐

41. Quelle importance attaches-tu au français dans l'élaboration de tes plans futurs?/ What importance do you attach to French in planning your future?

Très important/ Very important	Important/ Important	Assez important/ Fairly important	Très peu important/ Not very important	Pas important/ Not important
☐	☐	☐	☐	☐

Fiche individuelle

Numéro d'identification de l'élève: 125, A, II

Verbes pronominaux: se souvenir (avec réfléchi: 2; sans réfléchi: 3);
s'en aller: (avec réfléchi: 5; sans réfléchi: 0) etc.

Substantifs empruntés: le fun/du fun: 6; le monster: 2; etc.

Substantifs à morphologie mixte: carpentier: 1

Anglicismes de sens (substantifs): une détention: 1; du matériel: 1, etc.

Verbes empruntés: catcher: 1; puffer: 1, etc.

Verbes à morphologie mixte: exploder: 1, etc.

Verbes empruntés, utilisés suivant les règles de la morphologie anglaise: il a été framed: 1

Emploi de back: aller back: 1

Anglicismes de sens (verbes): regarder pour qqch: 1
être dessus: 1, etc.

Substantifs empruntés à l'anglais trouvés dans le corpus de Beauchemin et Martel (québécois) et le corpus de Cornwall, North Bay et Pembroke.

b

bean (s)	(2)	fèves
boss	(1)	patron
brace	(1)	appareil dentaire

c

camper	(1)	camion de camping
cartoon(s)	(17)	dessins animés
chum	(2)	copain
curve	(2)	virage

d

drive	(2)	promenade

f

fun	(27)	plaisir

g

gang	(5)	équipe, bande

h

hose	(1)	tuyau

j

job	(5)	travail

l

lunch	(2)	repas de midi, dîner

o

overall(s)	(1)	salopette

p

party	(9)	réunion entre amis
peanut(s)	(4)	cacahuètes, arachides
pop	(1)	boisson gazeuse, liqueur douce

s

set	(1)	ensemble
skidoo	(9)	motoneige
sleigh	(3)	traîneau
sleighride	(1)	promenade en traîneau
strap	(1)	martinet

t

tag (jouer à)	(8)	jouer à chat
team	(1)	équipe
top	(1)	couvercle
trailer	(2)	remorque
truck	(11)	camion

v

van	(2)	camionnette

Substantifs empruntés à l'anglais trouvés uniquement dans le corpus de Cornwall, North Bay et Pembroke (liste alphabétique)

A

abstract(s) (tableau(x)): (1)
admiral: (2)
adult: (2)
adventure: (1)
afternoon: (1)
airplane: (2)
allergy: (1)
alphabet: (1)
ammunitions: (1)
anchor: (1)
April fools: (3)
army: (1)
astronauts: (2)
Atomic Energy: (1)
auto mechanics: (1)

B

baby bassinette: (1)
bag: (1)
bag of chips: (1)
bakery: (1)
ball: (2)
ballet: (1)
ballet girl: (1)
balloons: (3)
band (élastique): (1)
band (orchestre): (1)
bank: (3)
barge: (1)
base: (1)
baseball: (1)
baseball player: (1)
bass: (1)
bats (chauve-souris): (1)
battery: (1)
BB gun: (2)
B.C.: (1)
beach: (1)
beam: (1)
bears: (1)
Bengal: (1)
big game: (1)
bike: (1)
bite: (1)
block(s): (3)
boat: (1)
bomb: (1)
border: (1)
boxing: (3)
boxing gloves: (1)
boyfriend: (4)
break: (1)
brick: (1)
bridge: (1)
British Columbia: (1)
broomball: (1)
bucket: (1)
building: (1)
bull: (1)
bullets: (2)
burglar: (1)
bus: (3)
bus stop: (1)
bush buggy: (1)
bush mobile: (1)
buttons: (1)

C

cable: (2)
caboose: (1)
calculator: (1)
Calgary Stampede: (1)
California: (1)
camera: (1)
camp: (2)
campus kit: (1)
canal: (1)
candy: (1)
canoe: (2)
cape (cape): (1)
cartwheels: (1)
cash: (1)
cash register: (1)
cast: (1)
catering: (1)
catfish: (1)
chainsaw: (1)
chemistry: (1)
chicken: (1)
chimney: (1)
Chinese cook: (1)
chinny-chin-chin: (3)
chocolates: (1)
chocolate bar(s): (9)
Christmas Carnival: (1)
City Hall: (2)
Civic Complex: (2)
clarinet: (2)
clean break: (1)
closet: (1)
coach: (1)
cocain: (3)
colour organ: (1)
coma: (1)
comedy: (1)

comics: (3)

compact (voiture): (1)

competitive swimming: (1)

computer(s): (2)

corduroi: (2) [kɔrdzyrwa]

costume: (2)

cottage: (1)

couch: (1)

cousins: (1)

country: (1)

courses: (1)

courthouse: (1)

covers: (1)

C.N.: (4)

C.P.: (1)

cross-country: (2)

cross-country skis: (1)

cruise: (1)

D

Daddy: (1)

detective: (2)

diary: (1)

diploma: (1)

disc jockey: (1)

diving board: (1)

dock: (1)

dog food: (1)

dompe: (1) [dɔ̃p]

dope: (2)

drama: (2)

dream: (5)

drive (promenade, ex: Lakeshore Drive): (1)

drive-in: (1)

driveway: (1)

drug: (1)

drug ring: (1)

drums: (1)

dry wall: (1)

dryer: (1)

duck: (2)

duplex: (1)

dust: (1)

dynamite: (1)

E

earrings: (1)

eight: (1)

electric guitar: (1)

electrician: (1)

enemy: (1)

engineer: (1)

engineering: (1)

E.S.P.: (1)

excavation: (1)

experiment: (1)

eye: (1)

F

falls: (3)

fantasy: (1)

farm: (1)

farm show: (1)

fence: (1)

ferry: (1)

fight: (1)

fighting: (1)

figure skating: (1)

fire place: (1)

fish: (1)

fishing rod: (1)

fit: (1)

flare: (1)

Florida: (2)

football players: (1)

football stars: (1)

footprints: (1)

fort: (4)

fridge: (1)

freeway: (1)

friends: (1)

funeral: (1)

furnace: (1)

G

gap: (2)

garbage: (2)

gas: (1)

generation gap: (3)

Germany: (2)

ghost: (10)

girl: (2)

girlfriend: (2)

gnomes: (2)

gnome mobile: (2)

goalie: (2)

go-kart: (2)

greasers: (1)

guess: (1)

gypsy: (2)

H

hair: (3)

halfback: (1)

hamburg(s): (2)

happy ending: (1)

hard rock: (1)

haunted house: (1)

head hunters: (3)

heavy: (2)
heavy rock: (1)
hello: (1)
helmet: (1)
hide and go seek: (1)
high school: (1)
Highway 17: (1)
highway: (1)
hillbilly: (1)
hitchhiker: (2)
hockey shirt: (1)
home: (1)
Home Ec.: (1)
honey: (2)
hood: (1)
hook: (2)
hospital: (1)
hotel: (1)
house: (1)
Hunter's safety: (1)
hunting: (1)
hydro electric: (1)

I

ice chisel: (1)
ice cream: (1)
industrial arts: (1)
inspector: (1)
insulation: (2)
insurance: (1)

J

jackknife: (1)
jackass: (1)
jail: (1)
jam: (3)
janitor: (1)
Janitorial Service: (1)
jean jacket: (1)
jellyfish: (1)
jet: (1)
jokes: (5)
junk yard: (1)

K

kiss candies: (1)
kisses: (1)
Kung-Fu fighter: (1)

L

ladder: (1)
lake: (2)
lake + nom propre: (4)
land: (1)
late show: (1)
laundry: (1)
Laurentian: (1)
Lawyer: (1)
leader: (1)
leadership: (1)
left: (1)
lift: (1)
lipstick: (1)
live: (1)
lobster: (1)
loop: (2)
lovers: (1)
low neck: (1)

M

Mafia: (1)
magazine: (1)
maid: (1)
Main Street: (3)
makeup: (2)
Mall: (1)
manhunt: (1)
Mars: (3)
marshmallows: (1)
master: (1)
memory test: (1)
merit: (2)
Mexican: (1)
Mexico: (1)
mill: (1)
millwright: (1)
minnow: (2)
mirror: (2)
model boat: (1)
Mom: (1)
Mommy: (1)
monster: (8)
month: (1)
Montreal: (3)
Montreal Road: (1)
moon: (1)
moose: (2)
Mother Goose: (1)
motorcycle: (1)
mousetrap: (2)
move: (2)
movie(s): (8)
movie stars: (1)
murder: (1)
museum: (1)
mushroom: (1)
musky: (1)

N

necklace: (2)
net: (1)
neutron bomb: (1)
news: (1)
Niagara Falls (les chutes du Niagara): (1)

Nile: (1)
North Pole: (1)
nurse's aid: (1)

O

one: (1)

P

pack sack: (3)
pain killers: (1)
paints: (1)
pan: (1)
panty hose: (1)
Paris: (1)
park: (2)
Parliament buildings: (1)
part II: (1)
parties: (1)
partridge: (1)
peanut butter: (1)
pellet gun: (1)
pen: (1)
penpal: (1)
people: (2)
pepsi cap: (1)
perch (poisson): (2)
perfume: (2)
pheasant: (1)
pickerel: (3)
pig: (5)
pig's head: (1)
pike: (3)
pillow: (1)
pipe: (2)
pipe fitter: (1)
pirate: (2)
place: (1)
plane: (2)
plastic: (1)
plate: (1)
playboy: (1)
playground: (2)
play off: (1)
playpen: (2)
plug (prise de courant): (1)
pole: (2)
police: (3)
politics: (1)
poodle: (1)
pool (piscine): (6)
pool hall: (1)
popcorn: (4)
poundings: (1)
power (occulte): (2)
power boat: (1)
prison: (1)
Prom: (1)
propeller: (1)
Public School: (1)
punching bag: (1)
puppet: (3)
pussycat: (1)

Q

quarter back: (2)

R

race: (1)
race track: (1)
racing auto: (1)
racing cars: (2)
racing track: (2)
racoon: (2)
rally: (1)
rap session: (1)
rat race: (1)
real life: (1)
record: (1)
record player: (1)
recording: (1)
recording director: (2)
religion: (1)
remote control: (1)
respirator: (1)
revenge: (1)
rhyme: (1)
rifle: (1)
river: (1)
rivets: (1)
robot: (5)
rock bass: (1)
rock and roll music: (1)
roller coaster: (1)
romance: (1)
rugs: (1)

S

safari: (1)
Santa Claus: (1)
Santa Claus Parade: (1)
saxophone: (3)
scarf: (1)
science fiction: (1)
scotch tape: (1)
scratch: (1)
scuba: (1)
scuba diving: (2)
secret passage: (1)
seesaw: (1)
shadow: (1)
sheet: (2)
shift: (1)
ship: (1)
shipping: (1)
shopping: (1)
shopping mall: (1)
show(s): (4)

sign: (1)
silverfish: (1)
singers: (1)
sinker: (1)
size: (1)
skates: (1)
skate board: (2)
ski centre: (1)
ski club: (1)
ski hill: (1)
skidoo suit: (1)
skip (corde à danser): (1)
skunk: (1)
sled: (4)
slide: (1)
sling: (1)
slip: (1)
small game: (1)
smashup: (1)
smile: (1)
smoke: (1)
smorgasbord: (1)
snakes: (2)
snow: (2)
snowball: (1)
snowman: (1)
soap: (1)
soap opera: (4)
soccer ball: (1)
soliciting: (1)
South California: (1)
special test: (1)
spelling: (2)
spiders: (1)
splash: (1)
sports car: (1)
spot: (1)
spotlight: (1)
Stampede: (1)
stars: (1)
Statue of Liberty: (1)
step: (1)
stepmother: (1)
stereo: (1)
stick pins: (1)
stitches: (1)
stop sign: (1)
store: (1)
story: (1)
straw: (1)
streamer: (1)
stripe: (1)
stuff: (1)
stuntman: (1)
sucker(s): (2)
suicide hill: (1)
suit: (8)
suitcase: (1)
sunburn: (1)
sunfish: (1)
sunflower seeds: (1)
superman: (1)
surfing: (2)
surprise: (1)
swamp: (2)
swimming pool: (3)
swing: (4)
Switzerland: (1)
sword: (2)

T

tack: (2)
take out: (1)
talent show: (1)
tank(s): (3)
tap dance: (1)
tape: (2)
teddy bear: (1)
teens: (1)
telephone: (1)
tennis court: (1)
theatre: (1)
three speed: (1)
thumb tack: (1)
ticket: (1)
top: (1)
torch: (1)
Toronto: (1)
tournament: (2)
toy: (1)
toy shop: (1)
track: (1)
track meet: (1)
traffic circle: (1)
trail: (1)
Trans Canada: (1)
transportation: (1)
trappers: (1)
trawls: (1)
trip: (1)
trombone: (1)
trophy: (1)
truck driver: (1)
T-shirt: (1)
Turkey: (2)
TV: (5)
twenty one: (1)
twirp dance: (1)
two piece: (1)
typewriter: (2)

U

U.F.O.: (2)

uncle: (1)

under cover: (1)

under world: (1)

V

vomit: (1)

W

waitress: (1)

war: (1)

war show: (1)

water ski: (1)

water skiing: (3)

water slide: (1)

weekend: (3)

West Berlin: (1)

whale: (2)

while: (1)

wig: (1)

wild geese: (1)

wild life: (1)

winter carnival: (1)

wire: (1)

witch: (1)

wolf: (3)

world: (1)

worms: (1)

wrestling: (1)

Z

zebra: (1)

Substantifs empruntés à l'anglais trouvés uniquement dans le corpus de Cornwall, North Bay et Pembroke (liste de fréquence)

Mot	Fréq.	Mot	Fréq.
ghost:	(10)	head hunters:	(3)
chocolate bar(s):	(9)	house:	(3)
monster:	(8)	jam:	(3)
movie(s):	(8)	Main Street:	(3)
suit:	(8)	Mars:	(3)
hide and go seek:	(7)	Montreal:	(3)
pool (piscine):	(6)	pack sack:	(3)
dream:	(5)	pickerel:	(3)
jokes:	(5)	pike:	(3)
pig:	(5)	police:	(3)
robot:	(5)	puppet:	(3)
TV:	(5)	saxophone:	(3)
boyfriend:	(4)	swimming pool:	(3)
C.N.:	(4)	tank(s):	(3)
fort:	(4)	water skiing:	(3)
lake + nom propre:	(4)	weekend:	(3)
popcorn:	(4)	wolf:	(3)
show(s):	(4)	admiral:	(2)
sled:	(4)	adult:	(2)
soap opera:	(4)	airplane:	(2)
swing:	(4)	astronauts:	(2)
April fools:	(3)	ball:	(2)
balloons:	(3)	BB gun:	(2)
bank:	(3)	bullets:	(2)
block(s):	(3)	cable:	(2)
boxing:	(3)	camp:	(2)
bus:	(3)	canoe:	(2)
Chinny-chin-chin:	(3)	City Hall:	(2)
cocain:	(3)	Civic Complex:	(2)
comics:	(3)	clarinet:	(2)
falls:	(3)	computer(s):	(2)
generation gap:	(3)	corduroi:	(2)
hair:	(3)	costume:	(2)

mot	fréq.	mot	fréq.
cross-country:	(2)	pipe:	(2)
detective:	(2)	pirate:	(2)
dope:	(2)	plane:	(2)
drama:	(2)	playground:	(2)
duck:	(2)	playpen:	(2)
Florida:	(2)	pole:	(2)
gap:	(2)	power (occulte):	(2)
garbage:	(2)	quarter back:	(2)
Germany:	(2)	racing cars:	(2)
girl:	(2)	racing track:	(2)
girlfriend:	(2)	racoon:	(2)
gnomes:	(2)	recording director:	(2)
gnome mobile:	(2)	scuba diving:	(2)
goalie:	(2)	sheet:	(2)
go-kart:	(2)	skate board:	(2)
gypsy:	(2)	snakes:	(2)
hamburg(s):	(2)	snow:	(2)
heavy:	(2)	spelling:	(2)
hitchhiker:	(2)	sucker(s):	(2)
honey:	(2)	surfing:	(2)
hook:	(2)	swamp:	(2)
insulation:	(2)	sword:	(2)
lake:	(2)	tack:	(2)
loop:	(2)	tape:	(2)
makeup:	(2)	tournament:	(2)
merit:	(2)	Turkey:	(2)
minnow:	(2)	typewriter:	(2)
mirror:	(2)	U.F.O.:	(2)
moose:	(2)	whale:	(2)
mousetrap:	(2)	abstract(s) (tableau(x):	(1)
move:	(2)	adventure:	(1)
necklace:	(2)	afternoon:	(1)
park:	(2)	allergy:	(1)
people:	(2)	alphabet:	(1)
perch (poisson):	(2)	ammunitions:	(1)
perfume:	(2)	anchor:	(1)

mot	fréq.	mot	fréq.
army:	(1)	bull:	(1)
Atomic Energy:	(1)	burglar:	(1)
auto mechanics:	(1)	bus stop:	(1)
baby bassinnette:	(1)	bush buggy:	(1)
bag:	(1)	bush mobile:	(1)
bag of chips:	(1)	buttons:	(1)
bakery:	(1)	caboose:	(1)
ballet:	(1)	calculator:	(1)
ballet girl:	(1)	Calgary Stampede:	(1)
band (élastique):	(1)	California:	(1)
band (orchestre):	(1)	camera:	(1)
barge:	(1)	campus kit:	(1)
base:	(1)	canal:	(1)
baseball:	(1)	candy:	(1)
baseball player:	(1)	cape (cape):	(1)
bass:	(1)	cartwheels:	(1)
bats (chauve-souris):	(1)	cash:	(1)
battery:	(1)	cash register:	(1)
B.C.:	(1)	cast:	(1)
beach:	(1)	catering:	(1)
beam:	(1)	catfish:	(1)
bears:	(1)	chainsaw:	(1)
Bengal:	(1)	chemistry:	(1)
big game:	(1)	chicken:	(1)
bike:	(1)	chimney:	(1)
bite:	(1)	Chinese cook:	(1)
boat:	(1)	chocolates:	(1)
bomb:	(1)	Christmas Carnival:	(1)
border:	(1)	clean break:	(1)
boxing gloves:	(1)	closet:	(1)
break:	(1)	coach:	(1)
brick:	(1)	colour organ:	(1)
bridge:	(1)	coma:	(1)
British Columbia:	(1)	comedy:	(1)
broomball:	(1)	compact (voiture):	(1)
bucket:	(1)	competitive swimming:	(1)
building:	(1)	cottage:	(1)

mot	fréq.
couch:	(1)
cousins:	(1)
country:	(1)
courses:	(1)
courthouse:	(1)
covers:	(1)
C.P.:	(1)
cross-country skis:	(1)
cruise:	(1)
Daddy:	(1)
diary:	(1)
diploma:	(1)
disc jockey:	(1)
diving board:	(1)
dock:	(1)
dog food:	(1)
dompe:	(1)
drive (promenade, ex: Lakeshore Drive)	(1)
drive-in:	(1)
driveway:	(1)
drug:	(1)
drug ring:	(1)
drums:	(1)
dry wall:	(1)
dryer:	(1)
duplex:	(1)
dust:	(1)
dynamite:	(1)
earrings:	(1)
eight:	(1)
electric guitar:	(1)
electrician:	(1)
enemy:	(1)
engineer:	(1)
engineering:	(1)
E.S.P.:	(1)

mot	fréq.
excavation:	(1)
experiment:	(1)
eye:	(1)
fantasy:	(1)
farm:	(1)
farm show:	(1)
fence:	(1)
ferry:	(1)
fight:	(1)
fighting:	(1)
figure skating:	(1)
fireplace:	(1)
fish:	(1)
fishing rod:	(1)
fit:	(1)
flare:	(1)
football players:	(1)
football stars:	(1)
footprints:	(1)
fridge:	(1)
freeway:	(1)
friends:	(1)
funeral:	(1)
furnace:	(1)
gas:	(1)
greasers:	(1)
guess:	(1)
halfback:	(1)
happy ending:	(1)
hard rock:	(1)
haunted house:	(1)
heavy rock:	(1)
hello:	(1)
helmet:	(1)
high school:	(1)
Highway 17:	(1)
highway:	(1)

mot	fréq.	mot	fréq.
hillbilly:	(1)	lift:	(1)
hockey shirt:	(1)	lipstick:	(1)
home:	(1)	live:	(1)
Home Ec.:	(1)	lobster:	(1)
hood:	(1)	lovers:	(1)
hospital:	(1)	low neck:	(1)
hotel:	(1)	Mafia:	(1)
hunter's safety:	(1)	magazine:	(1)
hunting:	(1)	maid:	(1)
hydro electric:	(1)	Mall:	(1)
ice chisel:	(1)	manhunt:	(1)
ice cream:	(1)	marshmallows:	(1)
industrial arts:	(1)	master:	(1)
inspector:	(1)	memory test:	(1)
insurance:	(1)	Mexican:	(1)
jackknife:	(1)	Mexico:	(1)
jackass:	(1)	mill:	(1)
jail:	(1)	millwright:	(1)
janitor:	(1)	model boat:	(1)
Janitorial Service:	(1)	Mom:	(1)
jean jacket:	(1)	Mommy:	(1)
jellyfish:	(1)	month:	(1)
jet:	(1)	Montreal Road:	(1)
junk yard:	(1)	moon:	(1)
kiss candies:	(1)	Mother Goose:	(1)
kisses:	(1)	motorcycle:	(1)
Kung-Fu fighter:	(1)	movie stars:	(1)
ladder:	(1)	murder:	(1)
land:	(1)	museum:	(1)
late show:	(1)	mushroom:	(1)
laundry:	(1)	musky:	(1)
Laurentian:	(1)	net:	(1)
lawyer:	(1)	neutron bomb:	(1)
leader:	(1)	news:	(1)
leadership:	(1)	Niagara Falls (les chutes du Niagara):	(1)
left:	(1)	Nile:	(1)

mot	fréq.	mot	fréq.
North Pole:	(1)	punching bag:	(1)
nurse's aid:	(1)	pussycat:	(1)
one:	(1)	race:	(1)
pain killers:	(1)	race track:	(1)
paints:	(1)	racing auto:	(1)
pan:	(1)	rally:	(1)
panty hose:	(1)	rap session:	(1)
Paris:	(1)	rat race:	(1)
Parliament buildings:	(1)	real life:	(1)
part II:	(1)	record:	(1)
parties:	(1)	record player:	(1)
partridge:	(1)	recording:	(1)
peanut butter:	(1)	religion:	(1)
pellet gun:	(1)	remote control:	(1)
pen:	(1)	respirator:	(1)
penpal:	(1)	revenge:	(1)
pepsi cap:	(1)	rhyme:	(1)
pheasant:	(1)	rifle:	(1)
pig's head:	(1)	river:	(1)
pillow:	(1)	rivets:	(1)
pipe fitter:	(1)	rock bass:	(1)
place:	(1)	rock and roll music:	(1)
plastic:	(1)	roller coaster:	(1)
plate:	(1)	romance:	(1)
playboy:	(1)	rugs:	(1)
play off:	(1)	safari:	(1)
plug (prise de courant):	(1)	Santa Claus:	(1)
politics:	(1)	Santa Claus Parade:	(1)
poodle:	(1)	scarf:	(1)
pool ball:	(1)	science fiction:	(1)
poundings:	(1)	scotch tape:	(1)
power boat:	(1)	scratch:	(1)
prison:	(1)	scuba:	(1)
Prom:	(1)	secret passage:	(1)
propeller:	(1)	seesaw:	(1)
Public School:	(1)	shadow:	(1)

mot	fréq.	mot	fréq.
shift:	(1)	spotlight:	(1)
ship:	(1)	Stampede:	(1)
shipping:	(1)	stars:	(1)
shopping:	(1)	Statue of Liberty:	(1)
shopping mall:	(1)	step:	(1)
sign:	(1)	stepmother:	(1)
silverfish:	(1)	stereo:	(1)
singers:	(1)	stick pins:	(1)
sinker:	(1)	stitches:	(1)
size:	(1)	stop sign:	(1)
skates:	(1)	store:	(1)
ski centre:	(1)	story:	(1)
ski club:	(1)	straw:	(1)
ski hill:	(1)	streamer:	(1)
skidoo suit:	(1)	stripe:	(1)
skip (corde à danser):	(1)	stuff:	(1)
skunk:	(1)	stuntman:	(1)
slide:	(1)	suicide hill:	(1)
sling:	(1)	suitcase:	(1)
slip:	(1)	sunburn:	(1)
small game:	(1)	sunfish:	(1)
smashup:	(1)	sunflower seeds:	(1)
smile:	(1)	superman:	(1)
smoke:	(1)	surprise:	(1)
smorgasbord:	(1)	Switzerland:	(1)
snowball:	(1)	take out:	(1)
snowman:	(1)	talent show:	(1)
soap:	(1)	tap dance:	(1)
soccer ball:	(1)	teddy bear:	(1)
soliciting:	(1)	teens:	(1)
South California:	(1)	telephone:	(1)
special test:	(1)	tennis court:	(1)
spiders:	(1)	theatre:	(1)
splash:	(1)	three speed:	(1)
sports car:	(1)	thumb tack:	(1)
spot:	(1)	ticket:	(1)

mot	fréq.	mot	fréq.
top:	(1)	winter carnival:	(1)
torch:	(1)	wire:	(1)
Toronto:	(1)	witch:	(1)
toy:	(1)	world:	(1)
toy shop:	(1)	worms:	(1)
track:	(1)	wrestling:	(1)
track meet:	(1)	zebra:	(1)
traffic circle:	(1)		
trail:	(1)		
Trans Canada:	(1)		
transportation:	(1)		
trappers:	(1)		
trawls:	(1)		
trip:	(1)		
trombone:	(1)		
trophy:	(1)		
truck driver:	(1)		
T-shirt:	(1)		
twenty-one:	(1)		
twirp dance:	(1)		
two piece:	(1)		
uncle:	(1)		
under cover:	(1)		
under world:	(1)		
vomit:	(1)		
waitress:	(1)		
war:	(1)		
war show:	(1)		
water ski:	(1)		
water slide:	(1)		
West Berlin:	(1)		
while:	(1)		
wig:	(1)		
wild geese:	(1)		
wild life:	(1)		

Substantifs contenant à la fois des éléments de la morphologie française et de la morphologie anglaise.

Substantif à la forme mixte	Substantif standard correspondant	Substantif anglais (source possible de de la modification morphologique)
apprentisse (un): (2) [aprãtis]	apprentissage (un)	apprentice(ship)
carpentier: (1)	charpentier	carpenter
contracteur: (1)	entrepreneur	contractor
estimat: (1) [ɛstsimat]	estimé	estimate
héritance: (1)	héritage	inheritance

Anglicismes de sens (liste alphabétique)

SUBSTANTIFS

Elément non standard	Elément standard	Source possible de l'élément non standard
A.		
aéroplane (un): (1)	avion	(aéro)plane
appointement: (1) Q	rendez-vous	appointment
argument: (1)	dispute	argument
attaque de coeur: (1)	crise cardiaque infarctus	heart attack
audience: (1)	public	audience
B.		
balles de neige: (3) Q	boules de neige	snow balls
ballon de neige: (1)	boule de neigne	snow ball
C.		
caméra: (1) Q	appareil photo	camera
caractère: (1)	personnage	character
céréale (du): (4)	des céréales	cereal
change: (2)	changement	change
cinquantes (les): (3)	les années cinquante	the fifties
comiques: (5) Q (ex: les comiques sur le canal français)	dessins animés (les dessins animés sur le canal français)	comics (NB. en anglais ce mot est limité aux media imprimés)
crise d'attaque de coeur: (1)	crise cardiaque infarctus, attaque	heart attack
D.		
détectives (1): (1) (ex: j'aime les détectives)	romans policiers (j'aime les romans policiers)	detective novels
détectives (2): (1) (ex: il joue pas des détectives sur c'te canal)	émissions policières (il ne passe pas d'émissions policières sur ce canal)	detective programs
détention: (1)	retenue	detention
deux: (2) (ex: j'ai vu Jaws partie deux)	deuxième (la deuxième partie de Jaws)	two

E.

école de bus (une): (1)	un autobus scolaire	a school-bus
élévateur: (4)	ascenseur	elevator

F.

femme de maison: (1) Q	ménagère, maîtresse	house wife

G.

grosseries (des): (1)	de l'épicerie	groceries

L.

laboureur: (1)	manoeuvre	laborer
licence: (1) Q	permis	license
liqueur: (1)	alcool, boisson alcoolisée	liquor

M.

matériel: (2) Q	tissu, étoffe	material
modèle: (2) Q	maquette	model
monnaie: (1)	argent	money
musicale (une): (1)	comédie musicale (une)	a musical

O.

office: (12)	bureau	office

P.

papier: (4)	journal	paper
papier de route: (1)	secteur de livraison	paper route
pipes: (1)	tuyaux	pipes
position: (3) Q	poste, emploi	position
pression (la haute): (1)	l'hypertension	high blood pressure

R.

record: (3)	disque	record
record (de police): (2)	dossier, casier	police record
relations (mes): (1)	parents, parenté	relations, relatives

romance (livres de): (2)	livres / romans } sentimentaux	romance
S.		
scientiste (un): (2) Q	scientifique (un)	scientist (a)
série: (1) Q	téléroman, feuilleton	series, serial
soixantes (les): (1)	les années soixante	the sixties
stage: (2)	stade	stage
T.		
temps de loisir (son): (1)	ses loisirs	leisure time (one's)
théatre: (3) Q	cinéma, salle de projection	theater
transport: (4)	camion	transport
U.		
un: (1)	première	one
(ex: j'ai vu Godfather partie un)	(la première partie de Godfather)	(Godfather part one)
V.		
vacance (une): (1) Q (ex: y'a pris une vacance)	des vacances (il a pris des vacances)	a vacation

Anglicismes de sens (liste de fréquence)

SUBSTANTIFS

Elément non standard		Elément standard	Source possible de l'élément non standard
office:	(12)	bureau	office
comiques: (ex: les comiques sur le canal français)	(5)	dessins animés (les dessins animés sur le canal français)	comics (NB. en anglais ce mot est limité aux média imprimés)
céréale (du):	(4)	des céréales	cereal
élevateur:	(4)	ascenseur	elevator
papier:	(4)	journal	paper
transport:	(4)	camion	transport
balles de neige:	(3)	boules de neige	snow balls
cinquantes (les):	(3)	les années cinquante	the fifties
position:	(3)	poste, emploi	position
record:	(3)	disque	record
théatre:	(3)	cinéma, salle de projection	theater
change:	(2)	changement	change
deux:	(2)	deuxième	two
matériel:	(2)	tissu, étoffe	material
modèle:	(2)	maquette	model
record (de police):	(2)	dossier, casier	police record
romance (livres de):	(2)	livres, romans } sentimentaux	romance
scientiste (un):	(2)	scientifique (un)	scientist (a)
stage:	(2)	stade	stage
aéroplane (un):	(1)	avion	(aero)plane
appointement:	(1)	rendez-vous	appointment
argument:	(1)	dispute	argument
attaque de coeur:	(1)	crise cardiaque, infarctus	heart attack
audience:	(1)	public	audience
ballon de neige:	(1)	boule de neige	snow ball
caméra:	(1)	appareil photo	camera
caractère:	(1)	personnage	character

crise d'attaque de coeur:	(1)	crise cardiaque infarctus	heart attack
détectives (1): (ex: j'aime les détectives)	(1)	romans policiers (j'aime les romans policiers)	detective novels
détectives (2): (ex: il joue pas des détectives sur c'te canal)	(1)	émissions policières (il ne passe pas d'émissions policières sur ce canal)	detective programs
détention:	(1)	retenue	detention
école de bus (une):	(1)	un autobus scolaire	a school-bus
femme de maison:	(1)	ménagère, maîtresse de maison	house wife
grosseries (des):	(1)	de l'épicerie	groceries
laboureur:	(1)	manoeuvre	laborer
licence:	(1)	permis	license
liqueur:	(1)	alcool, boisson alcoolisée	liquor
monnaie:	(1)	argent	money
musicale (une):	(1)	comédie musicale (une)	a musical
papier de route:	(1)	secteur de livraison	paper route
pipes:	(1)	tuyaux	pipes
pression (la haute):	(1)	l'hypertension	high blood pressure
relations (mes):	(1)	parents, parenté	relations, relatives
série:	(1)	téléroman, feuilleton	series, serial
soixantes (les):	(1)	les années soixante	the sixties
temps de loisirs (son):	(1)	ses loisirs	leisure time (one's)
un: (ex: j'ai vu Godfather partie un)	(1)	première (la première partie de Godfather)	one
vacance (une): (ex: y'a pris une vacance)	(1)	des vacances (il a pris des vacances)	a vacation

Verbes empruntés à l'anglais trouvés à la fois dans le corpus de Beauchemin et Martel (québécois) et le corpus de Cornwall, North Bay et Pembroke

bâdrer (se)	(3)	s'ennuyer
runner	(2)	gérer
watcher	(16)	regarder

Verbes empruntés à l'anglais, trouvés uniquement dans le corpus de Cornwall North Bay et Pembroke

b		
banger	(1)	frapper
biker	(1)	faire du bicycle
biter	(1)	mordre
builder	(1)	construire
c		
catcher	(1)	attraper
cleaner	(1)	nettoyer
coacher	(1)	entraîner
coaxer	(1)	enjoler
conner	(1)	rouler, escroquer
crasher	(1)	s'écraser
d		
départir	(1)	partir, quitter
diver	(1)	plonger
driver	(2)	conduire
dreamer	(3)	rêver
e		
escaper	(1)	s'échapper
f		
fighter	(1)	se battre
flyer	(1)	voler
g		
graber	(2)	saisir
h		
huffer	(3)	souffler
j		
joker	(1)	plaisanter
m		
mailer	(1)	mettre à la poste
mover	(6)	déménager
p		
pinner	(1)	piquer
puffer	(3)	souffler
puller	(1)	tirer
pusher	(1)	pousser
r		
racer	(2)	courir
recorder	(3)	enregistrer
rider	(1)	aller à bicyclette
s		
scotch taper	(1)	réparer avec du ruban adhésif
scratcher	(1)	partager
shooter	(1)	tirer
shrinker	(1)	rétrécir
sleigher	(1)	aller en traîneau
squasher	(1)	écraser
stretcher	(1)	étendre
swimmer	(1)	nager
t		
taper	(1)	mettre un ruban adhésif
truster	(1)	faire confiance
twirper	(1)	danser le twirp
v		
vacuumer	(1)	passer l'aspirateur, la balayeuse
w		
welder	(1)	souder

Verbes à morphologie mixte

Verbe à forme mixte		Verbe standard correspondant	Verbe anglais (source possible)
arrester	(1)	arrêter	to arrest
célébreter	(1)	célébrer	to celebrate
includer	(1)	inclure	to include
être dépressé	(1)	être déprimé	to be depressed
exploder	(9)	exploser	to explode
se revenger	(1)	se venger	to revenge

239

Verbes empruntés à l'anglais, employés selon les régles de la morphologie de l'anglais

- il a été "framed"	(1)	c'était un coup monté
- c'était "deflated"	(1)	c'était dégonflé
- essayer de "get even"	(1)	essayer de prendre sa revanche
- il est "retired"	(1)	il est à la retraite
- il était "out-numbered"	(1)	ils étaient moins nombreux
- il "supposed" de le tuer	(1)	il était supposé le tuer
- le loup ne peut pas "huff" et "puff"	(1)	le loup ne peut pas souffler
- j'ai "remembered"	(1)	je m'en suis rappelé

Emploi de la particule back

aller back: (1) (ex: i' va pas aller back)	retourner (il n'y retournera pas)
avoir été back: (3) (ex: j'ai jamais été back)	retourner (j'y suis jamais retourné)
s'en revenir back: (1) (ex: i' s'en reviennent back)	s'en revenir, revenir, retourner (ils reviennent)
être } back ami: (2) devenir } (ex: après y'est back ami)	se réconcilier, redevenir ami (après il se réconcilie)
faire back: (1) (ex: ça fait back)	revenir (ça revient)
revenir back au monde: (1) (ex: Blanche Neige est revenue back au monde)	reprendre connaissance (Blanche Neige a repris connaissance)
venir back: (1) (ex: ça vient back à toi)	revenir (ça te revient)

Anglicismes de sens (liste alphabétique)

VERBES

Element non standard	Element standard équivalent	Source possible de l'élément non standard
A.		
aller après qqch: (1)	essayer d'obtenir qqch	to go after sth
aller à travers des difficultés: (1)	éprouver des difficultés, traverser des difficultés	to go through difficulties
aller comme ça (expression verbale accompagnant un geste): (1) (ex: et pis il va comme ça)	faire comme ça (il fait comme ça)	to go like this/that (he goes like this)
aller pour une marche: (2)	aller se promener	to go for a walk
aller sur un { voyage, excursion, etc. : (5)	faire une voyage/excursion, etc., partir en voyage	to go on a trip
allouer de: (1)	permettre de	to allow to
attendre pour qqch: (4)	attendre qqch	to wait for sth
attraper + moyen de transport: (1) (ex: le matin j'attrape l'autobus)	prendre + moyen de transport (le matin je prends l'autobus)	to catch + transit (I catch the bus in the morning)
avoir + repas: (1) (ex: je me lève et j'ai mon déjeuner)	prendre + repas (je prends mon dejeuner)	to have + meal (I have my breakfast)
B.		
blâmer qqch sur qq: (2)	blâmer qq pour qqch	to blame sth on sb
C.		
cercler qq: (1)	encercler	to circle sb
chainer qq: (1)	enchaîner	to chain sb
chasser pour + nom d'animal: (1) (ex: j'ai été chasser pour la perdrix)	chasser + nom d'animal (j'ai été chasser la perdrix)	to hunt for + animal name (I went hunting for partridge)

chercher pour qqch: (1)	chercher qqch	to look for something
cuire: (1) (ex: je sais pas cuire)	faire la cuisine (je ne sais pas faire la cuisine)	to cook (I don't know how to cook)
D.		
délivrer qqch: (1)	livrer qqch	to deliver sth
demander pour qqch: (11)	demander qqch	to ask for sth
demander une question: (3) Q	poser une question	to ask a question
dépendre sur qq/qqch: (5)	dependre de qq/qqch	to depend on sb/sth
dire des affaires derrière le dos de qq: (2) Q	médire de qq	to say things behind sb's back
E.		
être + âge: (31) (ex: je suis 6 (ans))	avoir + âge (j'ai 6 ans)	to be + age (I am 6)
être bas: (1)	être déprimé	to be (low) down
être + chiffre: (3) (pour indiquer l'heure) (ex: c'était 5)	être + chiffre + heure(s) (il était 5 heures)	to be + number (It was five)
être dans un accident: (2)	avoir un accident	to get into an accident
être dans un fight: (1)	se battre	to get into a fight
être dessus (1): (1) (ex: la joute va être dessus à soir)	passer (à la télévision) (la joute/le match passera ce soir)	to be on (the game will be on tonight)
être dessus (2): (1) (ex: la lumière est dessus)	marcher, être allumé (la lumière marche)	to be on (the light is on)
être en charge (de): (4) Q	être à la tête (de), diriger	to be in charge (of)
être partie de: (1)	faire partie de	to be part of

être + peur: (21) (ex: je suis peur)	avoir peur (j'ai peur)	to be { scared / afraid (I am scared)
être sur la drogue: (2)	se droguer	to be on drug(s)
être + un + nom de profession: (1) Q (ex: il veut être un avocat)	être + nom de profession, devenir (il veut devenir avocat)	to be + a + occupation name (he wants to be a lawyer)
il est chaud: (2) (ex: il est chaud aujourd'hui)	c'est chaud (il fait chaud)	it is hot
F.		
faire du sens: (4)	être sensé, raisonnable	to make sense
faire sûr que: (1)	s'assurer que	to make sure (that)
il ne le fera pas: (2)	il ne réussira pas	he won't make it
G.		
garder ensemble: (1) Q (ex: ça nous garde ensemble)	unir (ça nous unit)	to keep together (it keeps us together)
garder en record: (1)	enregistrer, prendre note	to keep on record
garder silencieux: (1)	rester silencieux, se taire	to keep quiet, silent
I.		
intéressé dans (être): (6)	être intéressé par, s'intéresser à	to be interested in
J.		
joindre une religion: (1)	se convertir	to join a religion
jouer + jeu: (28) (ex: on joue cachette)	jouer à + jeu (on joue à cachette)	to play + game (to play hide and seek)
jouer + sport: (28) (ex: je joue hockey)	jouer à + sport (je joue au hockey)	to play + sports (to play hockey)
jouer un tour sur qq: (1)	jouer un tour à qq	to play a trick on sb

L.

laissez-moi voir (en réponse à une question): (1)	attendez un peu	let me see
lever le téléphone: (1)	décrocher	to pick up the phone

M.

mettre qq pour adoption: (2)	proposer qq à l'adoption	to put sb up for adoption
montrer qq qqch: (1) (ex: il montre ses amis sa vache)	montrer qqch à qq (il montre sa vache à ses amis)	to show sb sth (he shows his friends his cow)

N.

nâger pour sa vie: (1)	sauver sa propre vie en nageant, survivre en nageant	to swim for one's life

P.

parler derrière le dos de qq: (1) Q	médire de qq, dire qq derrière son dos	to speak behind sb's back
passer un (test): (1) Q	réussir un test	to pass a test
pêcher pour + nom de poisson: (1) (ex: tu peux pêcher pour le pike)	pêcher + nom de poisson (on peut y pêcher le brocket)	to fish for + fish name (you can fish for pike there)
piquer une porte: (1)	forcer une serrure	to pick a lock
prendre des drogues: (2) Q	se droguer	to take drugs
prendre un cours: (5) Q	suivre un cours	to take a course
prendre une marche: (3) Q	faire une marche, (aller) se promener	to take a walk
prendre un voyage: (7)	voyager, faire un voyage	to take a trip

R.

ramasser qq: (5) Q	prendre qq en voiture	to pick sb up
comment ça regarde: (1)	de quoi ça a l'air	how it looks
regarder à qqch: (22)	regarder qqch	to look at sth
regarder pour qqch: (4)	chercher qqch	to look for sth

ça regarde vrai: (1)	ça à l'air vrai	it looks true
rentrer dans un accident: (1)	avoir un accident	to get into an accident
répondre le téléphone: (1)	répondre au téléphone	to answer the phone
S.		
souffler qqch en bas: (4)	faire tomber en soufflant	to blow sth down
souvenir qqch: (1) (ex: je peux pas souvenir)	se souvenir de qqch (je peux pas m'en souvenir)	to remember sth (I can't remember)
T.		
téléphoner qq: (1)	téléphoner à qq	to phone sb
tourner droit: (1)	tourner à droite	to turn right
tourner gauche: (1)	tourner à gauche	to turn left
tourner qq en qqch: (2)	transformer qq en qqch	to turn sb into sth
travailler: (1) (ex: ça a pas travaillé)	marcher, réussir (ça n'a pas marché)	to work (it didn't work)
U.		
user qqch: (8)	utiliser, employer qqch	to use sth
V.		
voler un avion: (1)	piloter un avion	to fly a plane

Anglicismes de sens (liste de fréquence)

VERBES

Elément non standard		Elément standard équivalent	Source possible de l'élément non standard
être + âge: (ex: je suis 6 (ans))	(31)	avoir + âge (j'ai 6 ans)	to be + age (I am 6)
jouer + jeu: (ex: on joue cachette)	(28)	jouer à + jeu (on joue à cachette)	to play + game (to play hide and seek)
jouer + sport: (ex: je joue hockey)	(28)	jouer à + sport (je joue au hockey)	to play + sports (to play hockey)
regarder à qqch:	(22)	regarder qqch	to look at sth
être peur (ex: je suis peur)	(21)	avoir peur (j'ai peur)	to be { scared / afraid (I am scared)
demander pour qqch:	(11)	demander qqch	to ask for sth
user qqch:	(8)	utiliser, employer qqch	to use sth
prendre un voyage:	(7)	voyager, faire un voyage	to take a trip
intéressé dans (être):	(6)	être intéressé par, s'intéresser à	to be interested in
aller sur un { voyage / excursion / etc.	(5)	faire un voyage/excursion, etc., partir en voyage	to go on a trip
dépendre sur qq/qqch:	(5)	dépendre de qq/qqch	to depend on sb/sth
prendre un cours:	(5)	suivre un cours	to take a course
ramasser qq:	(5)	prendre qq en voiture	to pick sb up
attendre pour qqch:	(4)	attendre qqch	to wait for sth
être en charge (de):	(4)	être à la tête (de), diriger	to be in charge (of)
faire du sens:	(4)	être sensé, raisonnable	to make sense
regarder pour qqch:	(4)	chercher qqch	to look for sth
souffler qqch en bas:	(4)	faire tomber en soufflant	to blow sth down

demander une question:	(3)	poser une question	to ask a question
prendre une marche:	(3)	faire une marche, (aller) se promener	to take a walk
aller pour une marche:	(2)	aller se promener	to go for a walk
blâmer qqch sur qq:	(2)	blâmer qq pour qqch	to blame sth on sb
dire des affaires derrière le dos de qq:	(2)	médire de qq	to say things behind sb's back
être dans un accident:	(2)	avoir un accident	to get into an accident
être sur la drogue:	(2)	se droguer	to be on drug(s)
il est chaud: (ex: il est chaud aujourd'hui)	(2)	c'est chaud (il fait chaud)	it is hot
il ne le fera pas:	(2)	il ne réussira pas	he won't make it
mettre qq pour adoption:	(2)	proposer qq à l'adoption	to put sb up for adoption
prendre des drogues:	(2)	se droguer	to take drugs
tourner qq en qqch:	(2)	transformer qq en qqch	to turn sb into sth
aller après qqch:	(1)	faire des efforts pour obtenir qqch	to go after sth
aller à travers des difficultés:	(1)	éprouver des difficultés	to go through difficulties
aller comme ça: (ex: et pis il va comme ça (l'élève fait un geste))	(1)	faire comme ça (il fait comme ça)	to go like this/that (he goes like this)
allouer de:	(1)	permettre de	to allow to
appartenir à (organisme, etc.):	(1)	être membre de (organisme, etc.)	to belong to (organization, etc.)
attraper + moyen de transport: (ex: le matin j'attrape l'autobus)	(1)	prendre + moyen de transport (le matin je prends l'autobus)	to catch + transit (I catch the bus in the morning)
avoir + repas: (ex: je me lève et j'ai mon déjeuner)	(1)	prendre + repas (je prends mon déjeuner)	to have + meal (I have my breakfast)

cercler qq:	(1)	encercler qq	to circle sb
chaîner qq:	(1)	enchaîner qq	to chain sb
chasser pour + nom d'animal: (ex: j'ai été chasser pour la perdrix)	(1)	chasser + nom d'animal (j'ai été chasser la perdrix)	to hunt for + aninal (I went hunting for patridge)
chercher pour qqch:	(1)	chercher qqch	to look for sth
cuire: (ex: je sais pas cuire)	(1)	faire la cuisine (je ne sais pas faire la cuisine)	to cook (I don't know how to cook)
délivrer qqch:	(1)	livrer qqch	to deliver sth
être bas:	(1)	être déprimé	to be (low) down
être dans un fight:	(1)	se battre	to get into a fight
être dessus (1): (ex: la joute va être dessus à soir)	(1)	passer (à la télévision) (la joute/le match passera ce soir)	to be on (the game will be on tonight)
être dessus (2): (ex: la lumière est dessus)	(1)	marcher, être allumé (la lumière marche)	to be on (the light is on)
être partie de:	(1)	faire partie de	to be part of
être + un + nom de profession: (ex: il veut être un avocat)	(1)	être + nom de profession, devenir (il veut devenir avocat)	to be + a + occupation (he wants to be a lawyer)
faire sûr que:	(1)	s'assurer que	to make sure (that)
garder ensemble: (ex: ça nous garde ensemble)	(1)	unir (ça nous unit)	to keep together (it keeps us together)
garder en record:	(1)	enregistrer, prendre note	to keep on record
garder silencieux:	(1)	rester silencieux, se taire	to keep quiet, silent
joindre une religion:	(1)	se convertir	to join a religion
jouer un tour sur qq:	(1)	jouer un tour à qq	to play a trick on sb
laissez-moi voir: (en réponse à une question)	(1)	attendez un peu	let me see

lever le téléphone:	(1)	décrocher	to pick up the phone
montrer qq/qqch: (ex: il montre ses amis sa vache)	(1)	montrer qqch à qq (il montre sa vache à ses amis)	to show sb sth (he shows his friends his cow)
nâger pour sa vie:	(1)	sauver sa propre vie en nageant, survivre en nageant	to swim for one's life
parler derrière le dos de qq:	(1)	médire de qq, dire qq derrière son dos	to speak behind sb's back
passer un (test):	(1)	réussir un test	to pass a test
pêcher pour + nom de poisson: (ex: tu peux pêcher pour le pike)	(1)	pêcher + nom de poisson (on peut y pêcher le brochet)	to fish for + fish name (you can fish for pike there)
piquer une porte:	(1)	forcer une serrure	to pick a lock
comment ça regarde:	(1)	de quoi ça a l'air	how it looks
ça regarde vrai:	(1)	ça à l'air vrai	it looks true
rentrer dans un accident:	(1)	avoir un accident	to get into an accident
répondre le téléphone:	(1)	répondre au téléphone	to answer the phone
souvenir qqch: (ex: je peux pas souvenir)	(1)	se souvenir de qqch (je peux pas m'en souvenir)	to remember sth (I can't remember)
téléphoner qq:	(1)	téléphone à qq	to phone sb
tourner droit:	(1)	tourner à droite	to turn right
tourner gauche:	(1)	tourner à gauche	to turn left
travailler: (ex: ça a pas travaillé)	(1)	marcher, réussir (ça n'a pas marché)	to work (it didn't work)
voler un avion:	(1)	piloter un avion	to fly a plane

Substantifs empruntés à l'anglais, trouvés dans le corpus de Beauchemin et Martel (québécois) et le corpus de Hawkesbury

	b			t	
beans	(2)	haricots	tag (jouer à)	(3)	chat (jouer à)
			truck	(3)	camion
	c				
canne	(1)	boite			
chum	(4)	copain			
cruiser	(1)	croiseur			
	f				
fun	(55)	plaisir			
	g				
game	(5)	joute, match			
gang	(8)	équipe, bande			
gaz	(1)	essence			
	h				
hobby	(2)	passe-temps			
hose	(1)	tuyau			
	j				
job	(2)	travail			
	p				
parking	(1)	stationnement			
party	(3)	réunion entre amis			
pick-up	(4)	camionnette			
	r				
record	(4)	disque			
ride	(1)	promenade à bicyclette			
	s				
skidoo	(12)	motoneige			

Substantifs empruntés à l'anglais, trouvés dans le corpus de Hawkesbury
(liste alphabétique)

A

Answering Service: (5)

Apachee: (2)

B

band (orchestre): (1)

beams (poutres): (1)

boat: (2)

book reports: (1)

Boston pool: (1)

break (pause): (1)

bus: (1)

C

camp: (2)

Carillon Park: (1)

computer: (1)

copper: (1)

crique (ruisseau): (5)

D

dispatcher: (1)

dope: (1)

drive-in: (4)

drums: (1)

F

flocks: (1)

flea: (1)

G

gaucho (jupe culotte): (1)

goal (filet de hockey): (1)

goal (but): (1)

gym: (1)

H

Hawkesbury District High School: (1)

high school: (2)

hike: (1)

J

jokes: (2)

L

lighter: (1)

M

marshmallows: (1)

maths: (4)

Midget "A": (1)

mini-putt: (2)

mini-trail: (1)

minnés: (1)
minnows: (7)

moppe: (1)

Mum: (2)

Mummy: (1)

N

net (filet de hockey): (1)

next: (1)

O

Ontario Milk Marketing Board: (1)

P

pablum: (1)

page boy (électronique : (1)

pagers (électronique): (1)

Paging Service: (1)

Pee Wees: (2)

pipeline: (1)

pool (table de): (5)

popcorn: (1)

pot (chaudron): (1)

puck (rondelle): (1)

Q

Quebec City: (1)

S

school: (1)

Sheraton Hotel: (1)

shifts: (1)

showcase: (1)

sketch: (2)

snoopy: (1)

spinach: (1)

stag (soirée): (1)

stockroom: (1)

suit: (7)

swing: (1)

swithchboard: (1)

T

take out (manger): (1)

track: (1)

TV: (1)

V

variety show: (1)

W

wagon: (1)

wrap-around (jupe): (1)

Substantifs empruntés à l'anglais, trouvés dans le corpus de Hawkesbury (liste de fréquence)

mot	fréq.
minnows:	(7)
suit:	(7)
Answering Service:	(5)
crique (ruisseau):	(5)
pool (table de):	(5)
drive-in:	(4)
maths:	(4)
Apachee:	(2)
boat:	(2)
camp:	(2)
high school:	(2)
jokes:	(2)
mini-putt:	(2)
Mum:	(2)
Pee Wees:	(2)
sketch:	(2)
band (orcherstre):	(1)
beams (poutres):	(1)
book reports:	(1)
Boston pool:	(1)
break (pause):	(1)
bus:	(1)
Carillon Park:	(1)
computer:	(1)
copper:	(1)
dispatcher:	(1)
dope:	(1)
drums:	(1)
flocks:	(1)
flea:	(1)
gaucho (jupe culotte):	(1)
goal (filet de hockey):	(1)
goal (but:	(1)
gym:	(1)
Hawkesbury District High School:	(1)
hike:	(1)
lighter:	(1)
marshmallows:	(1)
Midget "A":	(1)
mini-trail:	(1)
minnés:	(1)
moppe:	(1)
Mummy:	(1)
net (filet de hockey):	(1)
next:	(1)
Ontario Milk Marketing Board:	(1)
pablum:	(1)
page boy (électronique):	(1)
pagers (électronique):	(1)
Paging Service:	(1)
pipeline:	(1)
popcorn:	(1)
pot (chaudron):	(1)
puck (rondelle):	(1)
Quebec City:	(1)
school:	(1)
Sheraton Hotel:	(1)
shifts:	(1)
showcase:	(1)
snoopy:	(1)
spinach:	(1)
stag (soirée):	(1)
stockroom:	(1)
swing:	(1)
switchboard:	(1)
take out (manger):	(1)
track:	(1)
TV:	(1)
variety show:	(1)
wagon:	(1)
wrap-around (jupe):	(1)

Substantifs contenant à la fois des éléments de la morphologie française et de la morphologie anglaise (corpus de Hawkesbury)

Substantif à forme mixte	Substantif standard correspondant	Substantif anglais (source possible de la modification morphologique)
des ballounes: (1) [balUn]	des ballons	balloons

Anglicismes de sens (corpus de Hawkesbury)

Elément non-standard	Elément standard	Source possible de l'élément non-standard
a		
un abstrait: (1)	une peinture abstraite	an abstract
b		
barre de chocolat: (1)	tablette de chocolat	chocolate bar
blanc de mémoire: (1)	trou de mémoire	memory blank
c		
des comiques: (3) (ex: les comiques sur le canal 12)	dessins animés (ex: les dessins animés au canal 12)	comics (NB. en anglais ce mot est limité aux média imprimés)
d		
les détectives: (1) (ex: je regarde surtout les détectives)	émissions policières (ex: je regarde surtout les émissions policières)	detective shows
g		
grosseries (des): (1)	de l'épicerie	groceries
t		
théâtre: (5)	cinéma, salle de projection	(movie) theater

Verbes empruntés à l'anglais trouvés à la fois dans le corpus de Beauchemin et Martel (québécois) et dans le corpus de Hawkesbury

runner: (1) gérer, faire fonctionner

Verbes empruntés à l'anglais trouvés dans le corpus de Hawkesbury

acter: (1)
flyer: (1)
kicker: (2)
printer: (2)
swinger: (1)
typer: (1)

Verbes à morphologie mixte (corpus de Hawkesbury)

Verbe à forme mixte	Verbe standard correspondant	Verbe anglais (source possible)
se revenger: (2)	se venger	to revenge

Anglicismes de sens (corpus de Hawkesbury)

Elément non standard	Elément standard	Source possible de l'élément non standard
b		
blâmer qqch sur qq: (1)	blâmer qq pour qqch	to blame sth on sb
d		
demander pour qqch: (2)	demander qqch	to ask for sth
e		
être en charge (de): (1)	être à la tête (de), diriger	to be in charge (of)
être + un + nom de profession: (1)	être / devenir + nom de profession	to be + a + occupation name
(ex: j'veux être un dentiste)	(ex: je veux être/devenir dentiste)	(ex: I want to be a dentist)
p		
partir un moteur: (1)	faire démarrer	to start a motor
passer un test: (3)	réussir un test	to pass a test
prendre de la dope: (1)	se droguer	to take { drugs / dope
prendre un cours: (8)	suivre un cours	to take a course
r		
rouler dans l'argent: (1)	avoir beaucoup d'argent, rouler sur l'or	to { be rolling in money / roll

TABLEAU 9, p. 77

2ème année

Catégorie I	A ~ B?	$p \leqslant .01$
	B ~ C?	- s
	A ~ C?	- s
Catégorie I ~ II et III	A ~ A?	tendance ($p \leqslant .10$)
	B ~ B?	$p \leqslant .02$
	C ~ C?	- s
Catégorie II et III	A ~ B?	$p \leqslant .05$
	B ~ C?	- s
	A ~ C?	- s

5ème année

Catégorie I	A ~ B?	- s
	B ~ C?	- s
	A ~ C?	- s
Catégorie I ~ II et III	A ~ A?	$p \leqslant .001$
	B ~ B?	$p \leqslant .001$
	C ~ C?	- s
Catégorie II et III	A ~ B?	tendance ($p \leqslant .10$)
	B ~ C?	$p \leqslant .02$
	A ~ C?	$p \leqslant .001$

9ème année

Catégorie I	A ~ B?	- s
	B ~ C?	$p \leqslant .01$
	A ~ C?	$p \leqslant .001$
Catégorie I ~ II et III	A ~ A?	$p \leqslant .01$
	B ~ B?	- s
	C ~ C?	- s

12ème année

Catégorie I	A ~ B?	- s
	B ~ C?	- s
	A ~ C?	- s
Catégorie I II et III	A ~ A?	$p \leq .05$
	B ~ B?	- s
	C ~ C?	$p \leq .02$
Catégorie II et III	A ~ B?	- s
	B ~ C?	- s
	A ~ C?	- s

2ème année ~ 12ème année?

Catégorie I	A	$p \leq .001$
	B	- s
	C	$p \leq .02$
Catégorie II et III	A	$p \leq .01$
	B	$p \leq .05$
	C	- s

TABLEAU 10, p. 79

2ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .02$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

5ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .05$
North Bay ~ Pembroke?	$p \leq .02$
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .02$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

9ème année

Cornwall ~ North Bay?	- s
North Bay ~ Pembroke?	$p \leq .05$
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

12ème année

Cornwall ~ North Bay?	- s
North Bay ~ Pembroke?	$p \leq .01$
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	- s
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

Total

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	$p \leq .01$
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

2ème année ~ 12ème année?

Cornwall	$p \leq .01$
North Bay	$p \leq .001$
Pembroke	$p \leq .01$
Hawkesbury	tendance ($p \leq .10$)

TABLEAU 11, p. 98

4.5% ~ 0.5%?	$p \leq .001$
0.4% ~ 1.4%?	$p \leq .001$
4.5% ~ 0.4%?	$p \leq .001$
0.5% ~ 1.4%?	$p \leq .001$

TABLEAU 12, p. 101

2ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

5ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

9ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	$p \leq .05$
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

12ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke	- s
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

Total

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

2ème année ~ 12ème année?

Cornwall	$p \leq .001$
North Bay	$p \leq .001$
Pembroke	$p \leq .001$
Hawkesbury	- s

TABLEAU 13, p. 103

Catégorie A

I ~ II et III? $p \leq .001$

Catégorie B

I ~ II et III? $p \leq .001$

Catégorie C

I ~ II et III? $p \leq .001$

Total

I ~ II et III? $p \leq .001$

Catégorie I

A ~ B? $p \leq .001$
B ~ C? - s
A ~ C? $p \leq .001$

Catégorie II et III

A ~ B? $p \leq .01$
B ~ C? $p \leq .01$
A ~ C? - s

Total

A ~ B? $p \leq .001$
B ~ C? $p \leq .001$
A ~ C? $p \leq .02$

TABLEAU 14, p. 105

2ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

5ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	tendance ($p \leq .10$)
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

9ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	tendance ($p \leq .10$)
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembrokes?	$p \leq .001$

12ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	tendance ($p \leq .10$)
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .02$
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ Pembroke?	- s

Total

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	tendance ($p \leq .10$)
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

2ème année ~ 12ème année?

Cornwall	$p \leq .001$
North Bay	$p \leq .001$
Pembroke	$p \leq .001$
Hawkesbury	- s

TABLEAU 15, p. 106

Catégorie A

I $\sim$ II et III? $p \leqslant .001$

Catégorie B

I $\sim$ II et III? $p \leqslant .001$

Catégorie C

I $\sim$ II et III? $p \leqslant .001$

Catégorie I

A $\sim$ B? $p \leqslant .001$
B $\sim$ C? $p \leqslant .01$
A $\sim$ C? $p \leqslant .001$

Catégorie II et III

A $\sim$ B? $p \leqslant .001$
B $\sim$ C? $p \leqslant .001$
A $\sim$ C? - s

Total

A $\sim$ B? $p \leqslant .001$
B $\sim$ C? $p \leqslant .001$
A $\sim$ C? $p \leqslant .001$

TABLEAU 16, p. 107

2ème année

Cornwall ~ North Bay?	tendance ($p \leq .10$)
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	tendance ($p \leq .10$)
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

5ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .01$
North Bay ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

9ème année

Cornwall ~ North Bay?	- s
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	- s
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	- s
Hawkesbury ~ Pembroke?	- s

12ème année

Cornwall ~ North Bay?	tendance ($p \leq .10$)
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .01$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

Total

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .001$
North Bay ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

2ème année ~ 12ème année?

Cornwall	- s
North Bay	- s
Pembroke	tendance (p .10)
Hawkesbury	- s

TABLEAU 17, p. 108

Catégorie A

I ~ II et III?	$p \leq .001$

Catégorie B

I ~ II et III?	$p \leq .001$

Catégorie C

I ~ II et III?	$p \leq .02$

Total

I ~ II et III?	$p \leq .001$

Catégorie I

A ~ B?	- s
B ~ C?	- s
A ~ C?	- s

Catégorie II et III

A ~ B?	- s
B ~ C?	$p \leq .02$
A ~ C?	- s

Total

A ~ B?	tendance ($p \leq .10$)
B ~ C?	$p \leq .02$
A ~ C?	- s

TABLEAU 18, p. 111

2ème année

Cornwall ~ North Bay?	- s
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	- s
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	- s
Hawkesbury ~ Pembroke?	- s

5ème année

Cornwall ~ North Bay?	$p \leqslant .001$
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	$p \leqslant .001$
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leqslant .001$
Hawkesbury ~ North Bay?	- s
Hawkesbury ~ Pembroke?	- s

9ème année

Cornwall ~ North Bay?	- s
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	- s
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leqslant .001$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leqslant .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leqslant .001$

12ème année

Cornwall ~ North Bay?	tendance ($p \leqslant .10$)
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	- s
Hawkesbury ~ Cornwall?	- s
Hawkesbury ~ North Bay?	- s
Hawkesbury ~ Pembroke?	- s

Total

Cornwall ~ North Bay?	$p \leq .05$
North Bay ~ Pembroke?	- s
Cornwall ~ Pembroke?	- s
Hawkesbury ~ Cornwall?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ North Bay?	$p \leq .001$
Hawkesbury ~ Pembroke?	$p \leq .001$

2ème année ~ 12ème année?

Cornwall	$p \leq .001$
North Bay	- s
Pembroke	$p \leq .001$
Hawkesbury	$p \leq .02$

TABLEAU 19, p. 112

Catégorie A

I ~ II et III? - s

Catégorie B

I ~ II et III? - s

Catégorie C

I ~ II et III? - s

Total

I ~ II et III? - s

Catégorie I

A ~ B? - s
B ~ C? $p \leq .001$
A ~ C? $p \leq .02$

Catégorie II et III

A ~ B? - s
B ~ C? - s
A ~ C? tendance ($p \leq .10$)

Total

A ~ B? $p \leq .001$
B ~ C? - s
A ~ C? $p \leq .001$